

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Ondřej Turek

**Role sociálního pedagoga ve školním prostředí**

The Role of Social Pedagogue In The School Environment

Praha 2019

Vedoucí práce: Doc. Jitka Lorenzová, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 1. července 2019

Ondřej Turek

**Klíčová slova (česky)**

*Sociální pedagog, sociální pedagogika, školní prostředí*

**Klíčová slova (anglicky):**

*Social pedagogue, social pedagogy, school environment*

**Poděkování:**

Uctivě děkuji všem ředitelům škol a sociálním pedagogům nejen za poskytnuté rozhovory, ale především za to, že se práci věnují se snahou učinit ji místem, kde se dbá v zájmu každého dítěte, rodiče i učitele. Též děkuji docentce Jitce Lorenzové za náročnost a péči při vedení mé diplomové práce. V neposlední řadě pak děkuji svému zaměstnavateli Učitel naživo za vstřícnost ohledně pracovní doby nejen v době získávání rozhovorů.

## **Abstrakt (česky)**

Diplomová práce s názvem Role sociálního pedagoga ve školním prostředí se zabývá problematikou teoretického i praktického využití sociálních pedagogů ve školním prostředí. Školní prostředí je v této práci vymežováno jako určitý prostor, ve kterém probíhá nejen výuka, ale souvisí s ním veškeré dění týkající se školy.

Práce se v teoretické části zaměřuje na rozdíly v pojetí sociální pedagogiky ve státech Evropy a z části popisuje rozdílný přístup v Severní Americe. V kapitole je podrobněji popisováno pojetí v České republice s ohledem na jeho historický vývoj.

Těž se práce snaží poukázat na formování sociální pedagogiky jako vědní disciplíny a pojmenovává její limity. K této části práce náleží i popis historických milníků, které ovlivnily sociální pedagogiku v jejím pronikání do akademické sféry. Nechybí podrobná rešerše dosud publikovaných výzkumů týkajících se právě působení sociálního pedagoga ve školách.

Ukazuje se, že pozice sociálního pedagoga není legislativně ukotvena ve specifickém zákoně, a tak tato diplomová práce uvádí řadu legislativních dokumentů, které mohou pomoci tuto pozici zasadit do právního rámce.

V neposlední řadě pak práce teoreticky popisuje kompetence sociálního pedagoga a jeho možnou náplň práce. Práce však dochází k závěru, že přes nemožnost postihnout všechny jevy ve společnosti spolu s dynamikou ve školách, by měl být kompetentní k určení náplně práce sociálního pedagoga ředitel dané školy. Práce se v tomto případě opírá o tzv. Evropské šablony, které jsou v současnosti jediným legislativním dokumentem, ve kterém role sociálního pedagoga figuruje a je v nich ředitel školy označen za osobu, která stanovuje konkrétní náplň práce sociálního pedagoga s ohledem na potřeby dané školy.

V praktické části je stanoven jasný cíl: zjistit, jakým způsobem 5 vybraných škol využívá sociálního pedagoga z pohledu ředitele školy a z pohledu jeho zaměstnance na pozici sociální pedagog. Smyslem tohoto výzkumu je najít odpověď na výzkumnou otázku „jakým způsobem školy využívají sociálního pedagoga?“, neboť u této problematiky chybí dostatečné množství výzkumů. Jedná se o výzkum praktického a skutečného působení sociálních pedagogů ve školním prostředí v daných institucích.

Výzkum využil kvalitativního přístupu z důvodu zajištění větší míry validity, hlubšího poznání a zorientování se v realitě. Na tento výzkum později mohou navázat další, které již mají pevně stanovené hypotézy. Tedy nebudou explorativním výzkumem,

ale budou ověřovat reliabilitu zjištění z kvalitativního výzkumu, který tato diplomová práce popisuje.

Pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů. Ty byly přepsány a následně byla provedena analýza textů. Byla využita metoda otevřeného kódování a pro samotnou interpretaci dat byla využita metoda „vyložení karet“, kde byla zjištění okomentována.

Výsledky výzkumu ukazují, že na daných školách jsou sociální pedagogové plnohodnotnými zaměstnanci, jejichž náplň práce je v přímé souvislosti s aktuálními potřebami školy. Ředitelé jsou si vědomi, co sociální pedagogové na škole vykonávají a mají k nim důvěru.

Sociální pedagogové mají na školách jedinečnou pozici díky možnosti navázat s klienty důvěrný a bezpečný vztah, který umožňuje individuální práci s klienty. Aby k takovému vztahu mohlo dojít, je důležité, aby měl sociální pedagog specifické osobnostní charakteristiky, motivaci pro práci s klienty a zároveň dostatek času na každého z nich. Klienti sociálního pedagoga jsou děti, učitelský sbor a rodiče.

### **Abstract (in English)**

The diploma thesis named The Role of Social Pedagogue In The School Environment deals with the problems of theoretical and practical use of social pedagogues in school environment. In this thesis is the school environment defined as a certain space which is not used only for the school lessons, but it is related to all school-related events.

In the theoretical part, the thesis focuses on the differences in the concept of social pedagogy in the countries of Europe and partly also describes the different approach in North America. The chapter describes in more detail the conception of social pedagogy in the Czech Republic including the historical evolution.

The thesis also tries to point out the status of social pedagogy as a scientific discipline and describes its limits. This part of the thesis also includes a description of historical milestones that influenced social pedagogy during its path to becoming an academic discipline. There is also a detailed literature search of the published researches related to the use of a social pedagogues in school environment.

It turns out that the position of a social pedagogue is not framed by a specific law, so this thesis presents a number of legislative documents that can help to place this position in the legal framework.

Last but not least, the thesis theoretically describes the competences of the social pedagogue and his possible job description. The thesis concludes that despite the impossibility of affecting all the phenomena in society along with the dynamics in schools, the head teacher of the school should be competent to determine the job description of the social pedagogue. In this case, the work is based on the so-called European templates, which are currently the only legislative document in which the role of a social pedagogue is described. According to the European templates the head teacher is a person who determines the specific job description of a social pedagogue with regard to the needs of the school.

In the practical part there is a clear goal: to find out how 5 selected schools use the social pedagogue from the perspective of the head teacher and from the perspective of his employee at the position of social educator. The purpose of this research is to find the answer to the research question "How do schools use social educators?" because there is not enough research on this issue. It is a research of the practical and real functioning of social educators in the school environment of the concrete institutions.

The research used a qualitative approach in research to ensure greater validity, deeper knowledge and orientation in reality. This research may be followed by further research that will have fixed hypotheses. Thus, they will not be explorative research, but they could verify the reliability of findings from qualitative research described in this thesis.

For data collection, the method of semi-structured interviews was used. Interviews were rewritten and the texts were subsequently analyzed. The method of open coding was used. Then the 'essence' of what each theme is about' was identified. It interpreted the data of the research.

The research results show that at the participated schools, social pedagogues are full-fledged employees. Their work is directly related to the school's current needs. Directors know what social pedagogues do well and they trust them.

Social educators have a unique position in schools thanks to the possibility to establish a confidential and secure relationship with clients, enabling individual work with clients. In order for such a relationship to occur, it is important that the social pedagogue has specific personality characteristics, motivation to work with clients sufficient time for work for each client. Social educator clients are children, school personal, and parents.

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>- 11 -</b>
	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>- 13 -</b>
<b>2</b>	<b>SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....</b>	<b>- 13 -</b>
2.1	VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	- 13 -
2.2	SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA.....	- 16 -
2.3	SOCIÁLNÍ PEDAGOG.....	- 24 -
2.3.1	<i>Současná legislativa v České republice.....</i>	<i>- 24 -</i>
2.3.2	<i>Legislativa v zahraničí.....</i>	<i>- 28 -</i>
2.3.3	<i>Kompetence sociálního pedagoga .....</i>	<i>- 30 -</i>
2.3.4	<i>Působení sociálního pedagoga .....</i>	<i>- 36 -</i>
<b>3</b>	<b>ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>- 39 -</b>
3.1	SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ – REŠERŠE AKTUÁLNÍ LITERATURY .....	- 40 -
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST - VÝZKUM.....</b>	<b>- 44 -</b>
<b>4</b>	<b>TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU.....</b>	<b>- 44 -</b>
4.1	CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	- 44 -
4.2	SPECIFICKÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	- 45 -
4.3	DESIGN VÝZKUMU .....	- 45 -
4.4	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	- 47 -
4.5	METODA SBĚRU DAT.....	- 48 -
4.6	ANALÝZA DAT .....	- 49 -
4.6.1	<i>Postup analýzy.....</i>	<i>- 49 -</i>
4.6.2	<i>Interpretace dat .....</i>	<i>- 51 -</i>
4.7	ETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU .....	- 51 -
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY .....</b>	<b>- 54 -</b>
5.1	KATEGORIE PŘÍČINA VYTVOŘENÍ POZICE .....	- 54 -
5.2	KATEGORIE ČINNOSTI.....	- 56 -
5.3	KATEGORIE VÝHODY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	- 63 -
5.4	KATEGORIE SPOLUPRÁCE MIMO ŠKOLU .....	- 65 -



5.5	KATEGORIE DOPAD ZAMĚSTNÁNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	- 68 -
5.6	KATEGORIE PROBLÉMY .....	- 75 -
5.7	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	- 79 -
6	DISKUSE .....	- 83 -
6.1	REFLEXE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	- 83 -
6.2	PŘÍNOS VÝSLEDKŮ PRO SOUČASNÉ POZNÁNÍ.....	- 85 -
6.3	NÁVRHY NAVAZUJÍCÍCH VÝZKUMŮ .....	- 85 -
6.4	METODOLOGICKÁ REFLEXE VÝZKUMU.....	- 86 -
7	ZÁVĚR .....	- 87 -
8	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	- 88 -
9	SEZNAM TABULEK: .....	- 96 -
	PŘÍLOHA 1.....	- 97 -
	PŘÍLOHA 2.....	- 100 -

## Předmluva

Toto téma jsem si pro svou diplomovou práci vybral pro pochopení smyslu mnou studovaného oboru ve školním prostředí. Zní možná poněkud zvláště, když píšu, že jako student oboru Sociální pedagogika jsem do doby psaní této práce neměl do problematiky hlubší vhled, avšak byla to skutečnost.

Až sepsání teoretické a zvláště pak praktické části mi přineslo celistvější obrázek o tom, co vůbec role sociálního pedagoga obnáší. Jedná se o naprosto roztržité pojetí sociální pedagogiky, její poměrně složité formování a vyjasňování její úlohy, praktická nemožnost oddělit sociální pedagogiku od sociální práce a rozdíly v praxi (a leckdy i teorii) napříč různými státy.

Ve chvíli, kdy jsem se soustředil na sociální pedagogiku pouze ve školním prostředí, dostavila se obrazotvornost. Byl jsem však přesvědčen, že pouze vědecká metoda dokáže přinést věrohodný popis toho, co je skutečná a žitá úloha sociálního pedagoga v těchto institucích.

Po rešerši dosavadních poznatků o sociálních pedagogích působících ve školním prostředí jsem vyhodnotil, že není dostatek dat k provedení kvantitativního výzkumu v oblasti, kterou jsem zkoumal. Zvolil jsem tedy kvalitativní přístup, kde jsem provedl hloubkové rozhovory nejen se sociálními pedagogy působících ve školách, ale i s jejich řediteli, abych porovnal vnímání role sociálního pedagoga co do jeho skutečné práce a případně i budoucích možností jeho využití.

Během práce jsem narážel na řadu limitů. Sociálních pedagogů je ve školním prostředí poměrně malé množství, mají různé výše pracovních úvazků, značné množství ředitelů nechťelo poskytnout rozhovor z důvodu pracovního vytížení.

Tyto limity se však v důsledku ukázaly jako přínosné. Data jsem sbíral napříč republikou a měl jsem tak možnost porovnat využití sociálních pedagogů na výběrových školách, malých obecních školách i na školách různé velikosti. Zároveň byly zajímavé rozdíly využití sociálních pedagogů s přihlédnutím na sociodemografické údaje (kupříkladu byly rozdíly mezi pražskou školou a školou v menší obci v Jihomoravském kraji).

V kapitolách jsem se snažil vymezit sociální pedagogiku tak, jak je vnímána v českém prostředí a vymezit rozdíly v jiných státech. Vnímání této vědní disciplíny i praktického užití s ohledem na splývání se sociální prací v celosvětovém měřítku je natolik obšírné téma, že by vyžadovalo mnohem rozsáhlejší práci. Shrnul jsem tedy

obecné poznatky, ze kterých lze vycházet. K tomu bylo nutné opřít se o kvalitní literaturu věnující se tomuto tématu. Skládá se tedy nejen z českých zdrojů (ačkoli ty čerpají též poznatky zejména z Polska a Německa, kde se sociální pedagogika do značné míry formovala), ale i z cizojazyčných. Využíval jsem jak starší lety ověřené publikace, tak i ty, které přináší nejnovější souhrnné poznatky, či jen jejich části.

V práci jsem využil citační normu ISO 690, neboť ji subjektivně vnímám jako velice přehlednou. Jasně ukazuje, z čeho v případě citací čerpám a kde je informace dohledatelná pro případ nutnosti ověření informace, či zjištění rozsáhlejšího kontextu, než pro který je prostor v této diplomové práci. Zároveň jsem tuto citační normu zvyklý používat a její využití vnímám jako prevenci proti prohřeškům vůči citování, čehož bych se z úcty k autorům nerad dopustil.

# 1 Úvod

Laické široké veřejnosti není doposud pozice sociálního pedagoga známá. Zároveň je stále nevyjasněná legislativa, pracovní pozice není zařazena do katalogu prací ve veřejných službách a správě a až v posledních letech se setkáváme se vzestupnou tendencí zařazováním této pozice do škol díky možnosti čerpat na tyto zaměstnance dotace z takzvaných evropských šablon.

Řada pedagogických pracovníků nezná rozdíl mezi sociálním a speciálním pedagogem, případně si nedokáží představit, jaká je vlastně role sociálního pedagoga nejen ve školním prostředí. Dokonce se najdou ředitelé, kteří sociálního pedagoga zaměstnávají, ale přesto si kladou otázku, co vlastně sociální pedagog ve škole má dělat. Jako východisko pak vidí ve vymezení náplně práce dle aktuálních potřeb školy v sociálně-pedagogické oblasti.

Následující diplomová práce se v teoretické části věnuje pojetí sociální pedagogiky v různých zemích a věnuje se i tématu sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Dále se snaží zorientovat se v legislativě, která se vztahuje na sociálního pedagoga. Na závěr určuje kompetence a zajímá se o teoretickou náplň práce sociálního pedagoga. V praktické části se práce snaží odpovědět na otázku „jakým způsobem školy využívají sociálního pedagoga?“

Práce je důležitá z toho důvodu, že skutečné působení sociálních pedagogů není v dostatečné míře zmapované v celé své komplexnosti. Díky výzkumu popsanému v této diplomové práci můžeme jako společnost porozumět tomu, v jakém stavu se tato oblast v rámci školního prostředí skutečně nachází a na tomto základě navazovat dalšími výzkumy, které pomohou zmapovat sociálně-pedagogické působení ve školním prostředí v celé své šíři.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jakým způsobem pět vybraných škol využívá sociálního pedagoga z pohledu ředitele školy a z pohledu jeho zaměstnance na pozici sociální pedagog.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické je popsán vývoj sociální pedagogiky v České republice i ve světě. Práce vymezuje sociální pedagogiku a řeší i problematiku sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. V neposlední řadě se práce věnuje legislativnímu uchopení sociálního pedagoga, zaměřuje se na jeho kompetence a působení.

V praktické části je pak rozepsán cíl práce a nabízí se výzkumné otázky. Dále je popsána metodologie výzkumu a poté se práce zaměřuje na interpretaci dat. Na konci práce shrnuje závěry, věnuje se implikaci pro praxi, hodnotí limity výzkumu a zároveň nabízí možnosti pro navazující práci.

Motivací pro tuto diplomovou práci je prozkoumat toto prostředí v různých sociodemografických podmínkách, kde se školy vyskytují a zároveň podat zprávu o možném přesahu sociálně-pedagogické činnosti do prostředí mimo školu.

## Teoretická část

## 2 Sociální pedagogika

### 2.1 Vymezení sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je spojení, které vychází z latinského slova *sociālis*, což se dá pro tuto práci nejlépe přeložit jako společenský či družný. Pedagogika je odvozena od latinského *paidagógos*, česky pedagog. Dle Beneše (2014, s. 11) se takto v antickém Řecku označoval otrok, který doprovázel chlapce do školy. Následně došlo k posunutí významu od otroka k učiteli (latinsky *paedagogus*) (Hrušková, 2013, s. 7) a poté se od tohoto základu odvodil pojem pedagogika, který již má co dočinění se samotnou výukou.

Pedagogika není jednoznačným pojmem. Protkává v podstatě celý lidský život a je značně obtížné ji přesně definovat. Jistě však souvisí se **vzděláním** a **výchovou**. Obdobně jako jiné humanitní obory se střetává s nařčením, zda může být považována za vědní disciplínu. „Představitelé jiných, na univerzitách již etablovaných věd pedagogice vytýkali, že nemá vlastní obor, a proto pouze přejímá poznatky jiných nauk, nedisponuje svébytnými metodami apod. Na univerzitách se proto pedagogika prosadila poměrně pozdě, v českých zemích ji poprvé přednášel až na konci 19. století Gustav Adolf Lindner, první univerzitní profesor pedagogiky (Zívorský, 2014, s. 6–7).“

Vzhledem k tomu, že již byl definován předmět pedagogiky, lze měřit výsledky a zejména pak dopad působení konkrétních námi sledovaných vlivů na jednotlivé subjekty (žák, škola, společnost...). „Předmětem pedagogiky jakožto vědy je edukační realita, její procesy a konstrukty. Obecně bychom mohli říci, že pedagogika se zabývá vším tím, co vytváří (determinuje) nějaké edukační prostředí, a procesy, jež se v těchto prostředích realizují, a výsledky a efekty těchto procesů (Průcha, 1997, s. 27).“

V novověku můžeme spatřovat podobné principy, na kterých stojí současné pojetí sociální pedagogiky jakožto specifické části pedagogiky, která postupem času výrazně rozšířila své pole působnosti (speciální pedagogika, pedagogika volného času, andragogika, gerontagogika, pedagogika pedagogická diagnostika aj.).

Dle Procházky (2012, s. 19) jde v sociální pedagogice o hledání společenské solidarity, zahrnutí všech společenských vrstev bez rozdílu do výchovy a vzdělávání, ale i v důsledku o kompletní výchovnou přeměnu společnosti k mravnosti (Komenský). Hopf (2001, s. 470) píše, že se sociální pedagogika „zabývá sociálními aspekty edukačního procesu. Bývá

často spojována především s mimoškolní oblastí výchovně-vzdělávacího působení. Ukazuje se však, že je to hledisko velmi zúžené a jednostranné.“

Jako zásadní se pro sociální pedagogiku jeví Pestalozzi. Ten rozpracoval myšlenky Rousseaua a převedl je do praxe (Charfe, Gardner, 2019, s. 18–20). Vypracoval pak konkrétní učební metody založené na pěstování individuálních schopností dětí vnímat, posuzovat a uvažovat (prohlubovat své dojmy). Též povzbuzoval jejich vlastní aktivitu a spontaneitu (v souvislosti s tím, že dítě musí věřit, že „to“ dokáže) (Pestalozzi, 1894). Stejně jako Komenský Pestalozzi uvažoval tak, že vzdělání dítě nezíská jen získáváním informací, ale příkládal důraz i reálnému ověřování dovedností pomocí praxe.

Sociální pedagogika je oproti pedagogice mladším pojmem (neboť se jedná o rozšíření působnosti původního pole pedagogiky) a je o to méně ustálená. Mnohdy je vnímána tak, že se zabývá výchovou a vzděláním sociálně rizikových skupin dětí a mládeže (Zívorský, 2014, s. 20). Hämäläinen (2003, s. 71) však popisuje, že podstatou sociální pedagogiky je víra, že svým rozhodnutím můžeme ovlivnit sociální okolnosti pomocí vzdělání. To rozšiřuje oblast působnosti sociální pedagogiky o dospělé jedince.

Eichsteller a Holthoff (2011, s. 177) popisují, že funkce sociální pedagogiky spočívá v nalézání možných řešení při kladení kritických otázek. Tvrdí, že sociální pedagogika je sociálně konstruovaná, a tak je těžké najít rámec, do kterého by spadala v celé své komplexitě a stejně tak obtížné je nalézt jedinou možnou definici bez toho, abychom pojem trivializovali.

Zívorský (2014, s. 20) uvádí, že sociální pedagogika je silně propojena s pedagogikou volného času, pedagogickou psychologií a ve značné míře se sociální prací. To podtrhuje i Lorenzová (2001, s. 294), která píše, že „je možno uvažovat o konverzi sociální práce a sociální pedagogiky“ stejně jako předpokládá možnost posílení funkce vzdělávací k zlepšení životní situace daného člověka či orientaci na prevenci a mimoškolní výchovu. Lorenzová dále uvádí, že je však „přesvědčena o tom, že svorníkem všech těchto orientací a bezpečnou základnou úsilí sociálních pedagogů bude vždy snaha o pozitivní osobnostní změnu žáka v duchu socializačního úsilí a důraz na étos pomáhání.“ Rád bych upozornil na fakt, že zmíněné citaci předchází text věnující se vztahu sociální pedagogiky a školního prostředí. V současné době lze sociální pedagogiku chápat i jako pomoc dospělým.

Bakošová (2006, s. 46) se snažila popsat sociální pedagogiku obecně a dle mého úsudku velice dobře shrnula dosavadní novodobé úvahy o tomto oboru. „Sociálna pedagogika je súčasťou vied o človeku, patrí do sústavy pedagogických vied. Sociálna

pedagogika ako životná pomoc je pozitívna pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnúť pomoc deťom, mládeži a dospelým v rôznych typoch prostredí hľadaním optimálnych foriem pomoci a kompenzovaním nedostatkov. Cieľom je premena ľudí a spoločnosti prostredníctvom výchovy. Ide o proces výchovnej starostlivosti, opatery, ochrany smerujúci k integrácii a stabilizácii osobnosti.“

Nenechme se unést myšlenkou evropského smýšlení. Schugurensky (2015) ve svém díle *Social Pedagogy In North America: Historical Background And Current Development* popisuje ve své podstatě obdobnou nevyhraněnost sociální pedagogiky v Severní Americe. Najdeme zde patrné rozdíly v holistickém přístupu k osobnosti a snaze posunout člověka směrem k vlastní autonomii, zájmu o skupinu a tendenci spolupracovat. Přebírat zodpovědnost za své směřování v životě a prohlubování kontaktu s demokratickými principy. Poměrně značně jsou akcentovány volnočasové kluby/spolky či dokonce „noční univerzity pro dospělé“. Schugurensky (2015) píše i o určitých kurzech se specifickým zacílením. To v evropských podmínkách spadá spíše pod oblast zážitkové pedagogiky, která má shodou okolností tradici také v Německu (Kurt Hahn a jeho škola *Outward Bound*). V České republice tuto tradici zážitkové pedagogiky vyznává a nadále vyvíjí například Prázdninová škola Lipnice (též spadá pod *Outward Bound*) či spolky jako hnutí *Brontosaurus* či *Instruktoři Brno*. Na Slovensku působí například organizace *Plusko*. Ačkoli by jejich činnost v Americe mohli označit za sociálně-pedagogickou, česká tradice vychází spíše z předpokladu, že pomáháme „řešit problém“ či preventivně působit. V tomto odstavci zmiňované prvky, se kterými se setkáváme v našem pojetí v zážitkové pedagogice sice můžeme chápat jako pomoc, ale v kontextu rozvíjení osobnosti. V České republice se zážitkově-pedagogické učení však občasně uplatňuje i v sociální pedagogice. Jde o osobnost rozvíjející prvky a prvky podporující zdravé klima. Občasně se setkáváme i s terapeuticky zaměřenými či diagnosticky zaměřenými zážitkovými programy. Pedagogické cíle pak chtějí podporovat zdravé klima ve skupině, posilují sebejistotu, napomáhají zorientovat se účastníkům programů ve světě i v sobě samém. Pomáhají vytyčovat si vlastní životní směřování a občas lektorům pomáhají pochopit, co se v účastnících odehrává.

Podíváme-li se na současné problémy společnosti, zjistíme, že se potýkáme s mnohými problémy, které se sociální pedagogiky týkají a v minulosti neexistovaly – alespoň ne v podobě, v jaké je vnímáme v dnešní době. Sociální pedagogika řeší témata jako žáci – uprchlíci (Kurowski, 2013), spiritualita a jak se týká sociální pedagogiky (Soják,



Nýdrlová, 2013), hazardní hraní (Kováčik, 2014), závislosti (Stanoev, 2014), socializace a výchova ve škole (Ondrejko, 2014), sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání (Felcmanová, 2018) a mnohá další.

Sociální pedagogika tedy reaguje na aktuální potřeby dané společnosti ať už na celostátní (potažmo i celosvětové) úrovni, či na úrovni lokální (škola, městská část, ghetto, rodina apod.). Středem zájmu je však vždy osoba či skupina osob, které pomáháme. Dle Procházky (2012, s. 49–50) je v rámci německé sociální pedagogiky snahou reagovat na současné problémy, které pozorujeme v postindustriální společnosti hledáním pomoci, zajišťováním různých opatření a hledání možností institucionálního zabezpečení sociální pomoci. Může se však jednat i o formu poradenskou. Tato pomoc nehledá sociální ani jiné rozdíly a je poskytována všem. Nezdřáhám se tvrdit, že toto pojetí sociální pedagogiky je uplatňováno i v České republice a v jiných nejen evropských zemích.

## **2.2 Sociální pedagogika jako vědní disciplína**

Ohledně otázky, zda je sociální pedagogika vůbec vědou, se vedou četné diskuze. Dle shrnutí Lorenzové (2017, s. 17) není zatím stále ujasněno, k jakým vědám sociální pedagogika patří. Nedokázala vypracovat univerzální definici sebe sama, nalézt svoje místo mezi ostatními vědami, nemá vlastní speciální teorii ani vědecko-výzkumné paradigma. Dokonce postrádá vlastní badatelskou metodu. Navíc teoretické i praktické koncepty v Německu trpí přílišnou diverzitou. V jiných zemích – a ani v těch, kde má sociální pedagogika nejdelší tradici – tomu není jinak (Kraus, 1996, s. 117–122).

Procházka (2012, s. 37) však uvádí, že od 19. století vyvstávají myšlenky od různých osobností, které byly spolu se vznikem sociologie jako samostatné teoretické vědy rozhodující pro to, aby se sociální pedagogika stala uznávanou vědou.

Procházka (2012, s. 37–60) uvádí dva zdroje sociální pedagogiky jako vědy. Teoretický zdroj (spojuje výchovu a společnost, popisuje cíle a obsahy výchovy) a praktickou sociálně pedagogickou práci (Výchovné práce zaměřené na skupiny a vrstvy obyvatelstva – vždy s ohledem na lokální specifika jako například určitá země, město, osoby spjaté určitou kulturou aj. Viz kapitola 1.2 – Vymezení sociální pedagogiky).

K praktickému směru přispěl výrazně Pestalozzi (zároveň spojoval praxi) či Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg. V českých zemích pak Jan Nepomuk Buquoy (Kohoutí kříž, 2019) zavedl sociální bydlení pro nejchudší rolníky, skláře atp., ve své podstatě založil potravinovou banku (sýpky, ze kterých si nejchudší mohli brát obilí

zdarma a zároveň zasívat) a rozhodl se půjčovat chudým za malé poplatky a navíc věnoval základní kapitál z části jako dar. Procházka dále uvádí jména Ferdinand Kindermann (obdoba Pestalozziho školy), Bernhard Joseph Spatzierer (sociální dávky) či Samuel Tešedík (organizace vesnice na moderních ekonomických principech, dostupnosti školy – i pro děti z chudých rodin – a kultury).

Z anglosaské tradice je významný Robert Owen, který se snažil o eliminaci dopadů průmyslové výroby na společnost. O odstranění tzv. „sociálního zla“. V jeho pojetí šlo o touhu zrušit soukromé vlastnictví (plodí nerovnost mezi lidmi a důsledkem je lež, klam, nenávisť, nepřátelství, bída, zločinnost, opilství a prostituce), náboženství (ničí přirozenost ve vztazích mezi mužem a ženou), tehdejší formu rodiny (zajišťuje podřízenost člověka ke státu a jeho zákonům a církvi – život v rodině je postaven na pokrytectví, klamu a násilí) (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 41).

Odhlédneme-li od ideologických myšlenek typických pro utopický socialismus, učinil reálný významný skutek pro sociální pedagogiku. V roce 1816 otevřel první školku ve Skotsku, která byla určena dělníkům. Nazval ji „Institution for the formation of character“ (Singh, 1997, s. 14), což už jen názvem odpovídá požadavkům současné sociální pedagogiky a osobnostně sociální výchovy. Dle Procházky (2012, s.44) jeho přesvědčení o významu kolektivní výchovy, materiálního zabezpečení, kvalitního zázemí pro práci a kvalitní stravy s ohledem na pracovní angažmá předznamenalo společenské diskuse, které vyústily v navazující sociálně demokratické hnutí v Evropě a zavedlo vzniku sociální pedagogiky jako vědního oboru.

V teoretickém proudu sociální pedagogiky je za zakladatele dle Eichstellera a Holthoffové (2011) často považován Paul Natorp (druhá polovina 19. století, Německo). Průmyslová revoluce způsobila s rozmachem urbanizace (rozuměj stěhováním se do průmyslových oblastí měst s cílem najít zde práci) řadu sociálních problémů jako vykořisťující pracovní podmínky, bezdomovectví a hladovění. „Společně se svými kolegy se Natorp stal součástí marburské školy, která postupně zavedla sociální pedagogiku jako samostatnou akademickou disciplínu.“

Rothuizen (2017, s. 7) píše, že termín „sociální pedagogika“ jako první použili Adolph Diesterweg a Karl Mager v roce 1850. Společenské, politické a kulturní změny způsobila organizace regionů a industrializace. Diesterweg použil termín jako „rámeček pro pedagogické úkoly, které by mohly přispět k řešení sociálních a pedagogických problémů,

kteřé se objevily v moderní, rozvíjející se průmyslové společnosti.“ Aplikoval tedy pojem na sociální skupiny. Mager naopak pojem vztahoval na jednotlivce.

Diesterweg propojil sociální pedagogiku s demokratizací. Sociální pedagogiku uvedl jako „rámec pro výchovu a vzdělávání (pedagogika) občanů, kteří se účastní jako svobodní lidé v sociálním, kulturním a politickém životě.“ V současnosti takto sociální pedagogiku chápe Dánsko a používá ji jako „koncept občanského vzdělávání“. Diesterwega a Magera spojuje to, že chápou člověka (bez ohledu na věk) jako společenskou bytost. Ta se podílí na činnostech v rámci společnosti a rozvíjí ji svým propojením s ní ve své produktivitě (Rothuizen, 2017, s. 7). Eischsteller a Holthoffová dle Wendta (2008) však píší, že „Natorp zavedl pojem sociální pedagogika širokému publiku, který přesahuje akademický diskurz a je veřejně přístupný“.

Dalším významným příspěvkem k teoretické sociální pedagogice byly myšlenky Hermana Nohla a Gertrudy Bäumerové. Bakošová (2008, s. 30) píše, že sociální pedagogice přidaly třetí pilíř. Jako další samostatnou oblast výchovy se na poli teorie stala mimoškolní (a zároveň mimorodinná) výchova. Je zaměřená na děti (případně v současnosti dospělým studentům až do 26 let například v nízkoprahových zařízeních, v poradnách, na Lince bezpečí apod.) a „přebírá část společenských a státních úloh v starostlivosti o děti a mládež“. Tuto oblast výchovy v současnosti naplňuje řada neziskových nestátních organizací, ale případně i příspěvkové organizace zřizované státem. Například specializované (nízkoprahové) oddělení školského zařízení typu Dům dětí a mládeže.

V Polsku k sociální pedagogice jako vědní disciplíně přispěla Helena Radlińska. Ta sice vymezila sociální pedagogiku tak, že je praktickou a má interdisciplinární charakter, ale v teorii rozčlenila úlohy sociální pedagogiky.

- Teorie sociální práce – rozpoznání situací, kdy je třeba pomoci (i ve smyslu ochrany, starosti, hledání řešení) a proměny situace k tomu, aby byla pro jedince/společnost lepší
- Teorie osvěty dospělých – potřeba vzdělávání, osvěty či pomoci člověku překonávat a naplňovat různé životní úlohy. Zmiňuje i pedagogickou práci. V případě dospělých bychom měli hovořit spíše o andragogice.
- Dějiny sociální a osvětové práce – zkoumání motivů, hybatelů situací, zkoumání efektivity institucí, forem práce, opatření, spontánního výchovného působení. Uvádí

i zkoumání na poli sociální pedagogiky s ohledem na neustále se vyvíjející svět kolem nás.

(Radlínska, 1961 dle Mařová-Niklová, 2007, s. 21)

Lorenzová (2017, s. 50–51) si všímá teoretických modelů sociální pedagogiky, které v minulosti zneužily psychologických i pedagogických poznatků pro ovlivňování mládeže. Uvádí příklad polovojenské mládežnické organizace působící pod hlavičkou NSDAP zvané Hitlerjungend a v případě dívek pak Sdružení německých žen a dívek (jinde též Svaz německých dívek či Spolek německých dívek – v originále Bund Deutscher Mädel). Organizace fungující na obdobných principech najdeme v historii snad v každém novodobějším nedemokratickém státě.

Skrze mládež je u takových spolků snaha podporovat ideologii a ovlivňovat činnost jednotlivých členů. Činnost těchto organizací nám nemusí být vlastní, ale faktem je, že se stále jedná o sociálně-pedagogické působení, neboť naplňuje v určitém smyslu mnoho úkolů, které na sociální pedagogiku klademe.

Lorenzová (2017, s. 52) v návaznosti uvádí, že po konci druhé světové války byly na sociální pedagogiku kladeny velké nároky v souvislosti s péčí o ty, kteří zůstali nejvíce ohroženi ve vztahu k sociálnímu začlenění (lidé bez domova, nezaměstnaní, staří lidé). Lorenzová uvádí jako významné vzdělání orientované na poskytnutí profesní kvalifikace.

V současnosti dle Krause (1996, s. 118) můžeme spatřovat dvě roviny, kterými můžeme nazírat na sociální pedagogiku. První vnímá předmět sociální pedagogiky jako vědu s širokým polem zaměření a v některých případech ji „prakticky ztotožňuje s předmětem celé pedagogiky“. Kraus si všímá takového nahlížení na sociální pedagogiku jak v Německu, tak v Rakousku, Polsku i v Čechách. Na opačném pólu vidí rovinu, která zastává úzké zaměření, které má blízko ke specifickým oblastem pomoci blížících se sociální práci, etopedii, využívání volného času aj. „Nejčastěji je v tomto úzkém smyslu sociální pedagogika spojována se sociální pomocí specifickým kategoriím obyvatel, především dětí a mládeže.“ Nakonec Kraus dodává, že je nesmírně těžké nalézat rozdíly mezi sociální pedagogikou a mezi sociální prací. O sociální pedagogice píše, že je častěji spojována s preventivní a výchovně-nápravnou funkcí. U sociální práce se jedná spíše o sociální pomoc. „V realitě je nelze od sebe prakticky oddělit,“ neboť sociální problémy jsou důsledkem situací, které vznikají v přímém kontaktu se vznikem nepříznivých

sociálních situací (chudoba, nezaměstnanost, úmrtí, alkoholismus a jiné drogy, imigrace atp.).

Pecha (1993, s. 91–92) se pokouší vyřešit nejasnost sociální pedagogiky a rozděluje ji na tři polohy.

#### 1. Metodologická poloha

Kraus (1996, s. 120) ji uvádí jako „sociálně pedagogický přístup k nejrozličnějším výchovným situacím a výchovnému procesu jako sociálnímu jevu odrážejícímu všechny proměny společnosti“.

2. Pedagogická disciplína – dle Pechy základní poloha. Vyskytuje se tam, kde je dominantním sociální vliv. Naplňuje ji volnočasová (dříve mimoškolní) výchova ve spolcích typu Junák (v zahraničí Skaut), Pionýr, Liga lesní moudrosti (v zahraničí Woodcraft League) a řada dalších obdobných spolků. V kontrastu pak do této druhé polohy Pecha řadí i undergroundové více či méně organizované skupiny jako skinheads, pouliční gangy, anarchisty. Další oblastí, kterou sem Pecha řadí jsou mimoškolní výchovná zařízení (volnočasové kluby, mimoškolní „kroužky“ apod.). Jako třetí oblast vyjmenovává ústavy zvláštní výchovné péče.

3. Takticko – verbální, s cíli didaktickými – Kraus (2008, s. 120) ji pojmenovává jako vyučovací předmět – „Jde o zástupnou úlohu sociální pedagogiky za dřívější teorii výchovy.“

4. Kraus (2008, s. 120) přidává čtvrtou polohu sociální pedagogiky, a to **sociální pedagogika jako obor (studijní, profesní)**. Uvádí, že v takovém případě je sociální pedagogice podřazena řada pedagogických, psychologických, sociologických a jiných disciplín.

V rámci České republiky je dle Krause (2007, s. 132–133) za zakladatele sociální pedagogiky považován G. A. Lindner, neboť v díle *Paedagogika na základě nauky o vývoji*

*přirozeném, kulturním a mravním* (vydáno roku 1888) použil pojem sociální pedagogika. V díle se věnuje sociální funkci výchovy. Ve svých úvahách popisuje společenské vlivy a vlivy „zvláštních poměrů“. Byl ovlivněn přírodními vědami a usiloval o demokratizaci výchovy. Též o odstranění bariér pro vzdělávání. Jako důležité spatřoval vychovávat člověka pro společnost, ne jen pro individuální (rozuměj sobecké) potřeby.

České prostředí je dle Lorenzové (2007, s. 32) do značné míry ovlivněno německým pojetím sociální pedagogiky. To dokládá i Kraus (2007, s. 132), který si všímá orientace na propojení s pedagogikou a psychologii, demokratizace výchovy, jakožto i úzkého propojení s praxí.

Mimo vlivu Německa si v českých zemích můžeme povšimnout i propojení s polským chápáním sociální pedagogiky (Lorenzová, 2007, s. 33 a Kraus, 2007, s. 132–135). Lorenzová tvrdí, že příklon k polské tradici v oblasti sociální pedagogiky není v jiných zemích tak patrný. Kraus (2007, s. 135) nastiňuje, že příčina mohla být v publikaci slovenského překladu díla *Sociálna pedagogika* (1968) od R. Wroczynského. „Autor zde předložil ucelenou koncepci sociální pedagogiky tak, jak byla pojímána v Polsku.“ Velkou váhu pak Kraus přikládá i práci K. Gally s ohledem na vznik a vývoj sociologie, který Galla popisoval. Kraus (2007, s. 136) pak hovoří o detabuizaci sociologie a sociologii výchovy a s tím související „zbytečnost sociální pedagogiky“.

Kraus (2007, s. 133–135) podotýká, že je obtížné najít v minulosti v českém prostředí autora, který se zabýval konkrétně sociální pedagogikou, protože díla bychom mohli označit „jako sociálně pedagogické, ale stejně tak mohou být považovány za práce z oblasti sociologie výchovy či pedagogické sociologie. Týkaly se konkrétních problémů ze života a autoři sami je nepřirážovali k žádné vědní disciplíně.“ Kraus zde doplňuje jméno S. Velinský, který sepsal dílo *Individuální základy sociální pedagogiky*, kde vymezoval obor sociální pedagogika s jeho úkoly (předmět: „rozvoj všech dispozic osobnosti, které doznávají změny pod vlivem prostředí“, úkol: „zjišťovat činitele sociálního původu, mající vliv na sociální soužití osobnosti, vyhledávání všech činitelů, od kterých se odvíjí chování individua, diagnostikovat stav vývoje a jeho transformace u konkrétní osobnosti, sledovat vývojové etapy a stanovit uzlové body změn, podněcovat vývoj vhodnými metodami, přispívat k navozování sociální rovnováhy osobnosti“).

Kraus v témže článku ještě zmiňuje jméno O. Chlup. Ten v díle *Pedagogika – úvod do studia* (1948) popsal rozdíly mezi středním a západním evropským a ruským chápáním sociální pedagogiky. Evropa stavěla na humanitních, evolučních a

demokraticko-kompromisních principech. V Rusku se jednalo o prvky sociálně revoluční. Kraus pak komentuje, že se v Evropě jednalo o sociální pedagogiku a v Rusku o socialistickou pedagogiku.

V období světových válek byl výraznou, avšak v odborné literatuře vztahující se k sociální pedagogice nepříliš akcentovanou, osobností Jaroslav Foglar. Kohoutek (2015) na svém blogu však píše, že předával mládeži rozvojové cíle a předkládal ji vzory k následování a jeho výchovně kultivující vliv byl maximální. Nahlížíme-li na sociální pedagogiku z preventivního hlediska a práce s rizikovou mládeží nebo mládeží ohroženou kulturním a sociálním prostředím, je zřejmé, že se k sociálním pedagogům zejména v jejím praktickém zdroji v českém kontextu řadí. Namátkou uvádím texty z komiksových bublin v Rychlých šípech: „Jakže mi to řekl Mirek? Nikdy není příliš pozdě. Nekuř, cvič a zakrátko budeš zase chlapík.“ „To je nečestné a nesportovní!“ „Je lépe ztratit model, než lidský život. Nedotýkejte se nikdy drátů. Nelezte na sloupy elektrického vedení.“ „Ty zdejší chlapce bychom měli také usměrnit. To je hrozné, co všechno dělají a jak neužitečně tráví svůj volný čas! – Nikdy to těm hochům nezapomeneme, že nás přiměli k založení klubu. Co už jsme v něm všechno zažili!“

Vzhledem k tomu, že Foglarem vytvořený jedinečný koncept dlouhodobých her přesahuje hranice České republiky (podařilo se mi četnými rozhovory s mládežnickými hnutími zjistit, že se jedná o Slovensko, Nizozemí, částečně Francii a Belgie), můžeme ho v jistém smyslu řadit k evropským hybatelům sociální pedagogiky.

Unikátním prostředkem pro ovlivňování mládeže (ale i dospělých), který v takovém měřítku nalézáme zřídka, bylo jeho bezkontaktní směřování mládeže a budování kladných hodnot. A to nejen díky jeho publikacím, které vždy obsahovaly moralizující prvky. V době masivního rozšíření komiksu (a později i třídílného románu) Rychlé šípy se Foglar zasadil o vznik tzv. klubů Mladého hlasatele (časopis, kde byl šéfredaktorem). Jednalo se o malé skupinky dětí, kterým prostřednictvím časopisů Foglar nabízel tipy pro trávení volného času.

Hovoříme-li o bezkontaktním působení, máme v tomto případě na mysli absenci fyzického kontaktu, rozhovoru apod. Řada čtenářů Foglara nikdy neviděla, ačkoli nabízel setkání u sebe doma, případně pak trpělivě přijímal a odpovídal na četné dopisy čtenářů. Kohoutek (2015) hovoří v tomto případě o korespondenčním působení, kterému přiznává edukativní i terapeutický dopad.

Foglarových klubů bylo za 4 roky 24 600 (Němec, 2007, s. 208–213). Časopis Mladý hlasatel byl německými úřady zakázán, ale to Foglara nezastavilo nastálo. V různých obdobích se tzv. Foglarovy kluby navracely s podobným úspěchem pod hlavičkou časopisů Správný kluk a později Vpřed. Zároveň Foglar přinesl myšlenku plošného ocenění (dnes bychom mohli srovnat principem stejnou metodu udělování tzv. achievementů, což je jakékoli ocenění, často v podobě badgetů, tedy odznáčků v počítačových hrách, ale i ve školním prostředí, e-learningových systémech na univerzitách či v mimoškolní výchově). Žlutý kvítek s jehlou pro připíchnutí na klopou mohl obdržet každý čtenář časopisu Vpřed. Redakce byla „vedena úsilím o svornost, ohleduplnost, a mír mezi chlapci a děvčaty. Kdo nosí žlutý kvítek, odmítá jakékoli násilí, bezpráví, hrubost a nečestnost. Je naplněn dobrou vůlí pomoci každému, kdo ji potřebuje, a touhou po míru mezi jednotlivci a celky.“

Dalšími takovými autory, kteří ještě před Foglarem podobným způsobem ovlivnili mládež skrze publikace byli zahraniční autoři jako Robert Baden-Powell (v česku jeho myšlenky rozšiřoval zejména Antonín Benjamin Svojsík) či Ernest Thompson Seton (v česku myšlenky převzal a rozšířil Miloš Seifert). Foglar však mohl soustavně pracovat s jednotlivými kluby a měl díky četným dopisům zpětnou vazbu, což výše zmínění autoři v tak masivním měřítku neměli.

Obdobou Foglarových klubů potom byly zájmové kluby časopisu ABC, za kterými stál (a k Foglarovi se odkazoval) Jan Šimáně, přezdívaný Galén (nalézáme i paralely k žlutému kvítku v podobě Březových lístků). Po vzoru dlouhodobých her připravil pro čtenáře hru Volá vesmír a jednotlivé kluby byly tzv. raketové posádky, které vedli dobrovolníci zvaní „stovkaři“. Foglar byl dokonce jedním z oněch stovkařů – jeho stovka měla turisticky zaměřenou činnost (Němec, 2007, s. 215).

V poválečném Československu byla sice vydávána díla s prvky sociální pedagogiky, ale spíše byly kloněny k sociologii. Až v roce 1978 M. Přadka vydal Výchova a prostředí, kde shrnul v té době aktuální sociálně-pedagogické trendy (Kraus 2007, s. 137).

Knotová (2014, s. 19) píše, že až v devadesátých letech 20. století zažila sociální pedagogika renesanci. Začaly se (opět) řešit otázky týkající se předmětu, obsahu, metodologie i jedinečnosti oproti sociologii výchovy, sociální psychologii a sociální práci. Začaly vycházet učebnice i odborné články. Knotová uvádí zejména časopis Pedagogická



orientace. Příkládá důraz i tomu, že započaly práce na dílčích sociálně-pedagogických výzkumech a začala se pořádat různá setkání odborníků z oboru.

Jako podnětné byly dle Krause (2007, s. 138) úvahy Petra Klímy, který v rámci sociální pedagogiky kladl důraz na rozvoj sociální prevence. Z jeho díla Kontaktní práce (vydala Česká asociace Streetwork, 2008) a z díla Děti a mládež v obtížných životních situacích od Richarda Jedličky, Petra Klímy, Jaroslava Koti, Jiřího Němce a Jiřího Pilaře (2004) vychází současná práce nízkoprahových zařízení napříč republikou.

Hämäläinen (2012) uvádí, že v zahraničí (Evropa) nebyla sociální pedagogika formována uceleně. Jde tedy o nesoulad teorie, výzkumů a edukace. Kornbeck a Rosendal (2009, s. 1) to potvrzují a akcentují dynamičnost akademické a profesní tradice. Jednotlivé části sociální pedagogiky začaly navazovat vztah až později a stále se jednotlivé vazby hledají. Knotová (2004, s. 20) píše, že v českých zemích byl tento nesoulad na stejné úrovni.

## **2.3 Sociální pedagog**

### **2.3.1 Současná legislativa v České republice**

Oproti některým jiným zemím sociální pedagog v České republice legislativně neexistuje. Můžeme však vycházet ze zákonů, které by svou povahou sociálnímu pedagogovi byly nejbližší.

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v §1 uvádí, že „upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci (dále jen "osoba") prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči, podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb, inspekci poskytování sociálních služeb a předpoklady pro výkon činnosti v sociálních službách.“ Dále ale v druhém odstavci nalezneme následující: „Tento zákon dále upravuje předpoklady pro výkon povolání *sociálního pracovníka*, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.“

Budeme-li vycházet z toho, že sociální pracovník má legislativně k sociálnímu pedagogovi nejbližší, jako shrnující by se dalo vzhledem k sociálním pedagogům

působících ve školských zařízeních vyjmenovat, že sociální pedagog poskytuje sociální poradenství, pomoc v nepříznivé životní situaci i prevenci bezúplatně a zároveň nediskriminačně. To vše při zachování lidské důstojnosti osob. „Pomoc musí vycházet z individuálně určených potřeb osob, musí působit na osoby aktivně, podporovat rozvoj jejich samostatnosti, motivovat je k takovým činnostem, které nevedou k dlouhodobému setrvávání nebo prohlubování nepříznivé sociální situace, a posilovat jejich sociální začleňování. Sociální služby musí být poskytovány v zájmu osob a v náležité kvalitě takovými způsoby, aby bylo vždy důsledně zajištěno dodržování lidských práv a základních svobod osob.“

Dle tohoto zákona by mělo být v kompetencích sociálního pedagoga začleňovat osoby do společnosti a preventivně působit vůči vyčlenění. Též by měl pozitivně působit na rodinu a starat se o to, aby „osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný.“ Měl by k tomu využívat sítě sociálních služeb. Obecně služby mohou využít osoby, které mají v České republice dlouhodobý či trvalý pobyt, nebo zvláštní ochranu. Nejedná se tedy o krátkodobé pobyty typu letní dovolená.

§110 uvádí, že „předpokladem k výkonu povolání sociálního pracovníka je plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost podle tohoto zákona.“ Odbornou způsobilost nalezneme ve čtvrtém odstavci. Odbornou způsobilostí k výkonu povolání sociálního pracovníka je:

a) vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na *sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost,*

b) vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, *sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku,* akreditovaném podle zvláštního právního předpisu.

Stejně jako pedagogové a sociální pracovníci a jiné příbuzné obory má pravděpodobně dle §111 zaměstnavatel sociálního pedagoga povinnost pro něj zajistit další vzdělání „v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci.“

K legislativnímu uchopení sociálního pedagoga by nám mohl pomoci ještě Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení. Zároveň ale i na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb. Obě tyto oblasti mohou poskytovat pracovní místo sociálnímu pedagogovi.

V §2 odstavci prvním se píše: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ Zákon by se pravděpodobně vztahoval i na sociálního pedagoga, který by působil pod školním poradenským pracovištěm, neboť daný odstavec doplňuje následující: „Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Zákon v odstavci §2 jasně vyjmenovává konkrétní názvy pozic. Zde nastává problematická část, protože sociální pedagog ve výčtu nefiguruje. Vzhledem k teoretické i praktické náplni práce je však zřejmé, že působí pedagogicky, a proto se dá předpokládat, že se na něj vztahuje svou povahou nejbližší zákon.

Nároky na pedagogické pracovníky jsou zdravotní způsobilost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, ale i znalost českého jazyka (vyžadována minimálně maturitní zkouška z českého jazyka). Vzhledem k tomu, že zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách požaduje rovné podmínky k využití služby všem, je více než pravděpodobné, že sociální pedagog bude v kontaktu s ostatními v každém případě v českém jazyce a nevztahuje se tak na něj výjimka.

Zároveň by však mohl být sociální pedagog chápán jako vychovatel, neboť v zákonu č. 563/2004 Sb. §16 uvádí: „Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku.“ Stejný zákon pak v § 17 uvádí, že pedagog volného času získává odbornou kvalifikaci také studiem pedagogicky zaměřeného směru. V krajním případě by se mohlo jednat i o §20 a byl by asistentem pedagoga, neboť ten může též získat odbornou kvalifikaci studiem pedagogicky zaměřeného oboru. Ať už zařadíme sociálního pedagoga kamkoli z výše uvedeného, spadá pod §2, kde je označen jako pedagogický pracovník. Nikoli však učitel.

V současné době nastává i problém s možností odměňovat sociální pedagogy finančně. Vzhledem k tomu, že není legislativně ukotven, neexistují pro něj platové tabulky pro státní zaměstnance. Mimo speciální případy typu finančních darů ze soukromého sektoru, výdělečné činnosti školy např. pronájmem prostor apod. je v době psaní této práce (první polovina roku 2019) možné čerpat peníze na sociálního pedagoga v podstatě z jediného grantu, a to na základě tzv. šablon pod Operačním programem Výzkum, vývoj a vzdělávání vypisovaný pro programové období 2014–2020.

V této šabloně se jasně píše: „Cílem této aktivity je poskytnout dočasnou personální podporu – sociálního pedagoga a podpořit žáky ohrožené školním neúspěchem.“ V oblasti legislativy jde ve své podstatě o jediný dokument na národní úrovni, který definuje alespoň základní minimum pro vymezení role sociálního pedagoga. O nevyhraněnosti a nejasnosti role sociálních pedagogů píše v kapitole 2.1 a 2.2.

Stejně tak šablona vyžaduje, aby měl sociální pedagog vysokoškolské vzdělání v oborech zaměřených na sociální pedagogiku nebo sociální práci. Tedy můžeme nacházet paralelu s výše uvedenými zákony.

Hladík (2014) dokonce tvrdí, že se skutečně sociální pedagog řídí zákonem 108/2006 Sb. o sociálních službách: „Podle tohoto zákona jsou absolventi oboru zaměřeného na sociální pedagogiku způsobilí k výkonu profese sociálního pracovníka.“

Budeme-li vycházet tedy z toho, že sociální pedagog je pedagogickým pracovníkem, bude se na něj logicky vztahovat zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, který mimo jiné definuje žáka se sociálním znevýhodněním. Dle tohoto zákona se jedná o žáka „z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“

V případě, že by na škole sociální pedagog poskytoval poradenské služby (dle šablon stanoví jeho náplň práce ředitel školy), pak by se na sociálního pedagoga vztahovala vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků se v současné době přímo na sociální pedagogy nevztahuje, ale

je pravděpodobně uznatelné, aby si člověk mohl rozšířit odbornou kvalifikaci např. pro studium pedagogiky a následně měl možnost působit na škole jako sociální pedagog. V tomto zákoně je neméně zajímavé, že uvádí kvalifikační předpoklady pro vedoucí pedagogické pracovníky. Ve chvíli, kdy by měl sociální pedagog ve své agendě vedení asistentů pedagoga, měl by mít pravděpodobně absolvován odpovídající program celoživotního vzdělávání.

Na sociálního pedagoga by se v případě legislativního zakotvení vztahovalo i nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. V současné době pozici sociálního pedagoga v katalogu prací nenajdeme, a tak se můžeme pouze domnívat, že jeho platová třída by se pohybovala mezi 4. (asistent pedagoga) a 13. třídou (pedagog volného času, speciální pedagog, sociální pracovník). Pravděpodobně by se ale jednalo o 10. až 13. třídu vzhledem k porovnání nutné odborné kvalifikace pro výkon funkce.

### 2.3.2 Legislativa v zahraničí

Ačkoli se sociální pedagogika v zahraničí potýká s obdobnými problémy jako v českém prostředí (na Slovensku vymezení terminologie, stanovení priorit, vyjasnění kompetencí mezi sociální pedagogikou a sociální prací, vymezení vztahu s dalšími vědními disciplínami, sjednocení oboru sociální pedagogika na vysokých školách a v Polsku zase absence praktického směru sociální pedagogiky, protože ten je uplatňován v sociální práci) (Volfová, 2012), spatřujeme, že pozice sociálního pedagoga je přímo ukotvena v zákonech.

Slovenská republika přijala zákon č. 245/2008 o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů. Ten v §130 uvádí, že „k dalším složkám systému výchovného poradenstva a prevence patří sociálny pedagóg.“ Dále se můžeme dočíst, že tito pracovníci „vykonávajú svoju činnosť v školách alebo v školských zariadeniach“. Vztahují se na ně poté pochopitelně s tím související zákony týkající se těchto institucí.

Dle zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o změně a doplnění některých zákonů je sociální pedagog odborným zaměstnancem (§19) a v paragrafu 24 se dočteme, co má vykonávat: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom

a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu činnosť a osvetovú činnosť.“

Vyhláška 437/2009 ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov ve čtvrté části neopomíná zmínit kvalifikační předpoklady, na jejichž základě může sociální pedagog vykonávat svou práci. Sociální pedagog musí mít vystudované magisterské studium oborů sociální pedagogika, sociální práce nebo pedagogiku se zaměřením na sociální pedagogiku. Zajímavá je ještě možnost, kdy sociální pedagog může mít vystudovaný magisterský obor pedagogika (bez sociálně-pedagogického zaměření) a splnit osobnostní kvalifikační požadavky tím, že působil nejméně tři roky v oblasti prevence, intervence či poradenství.

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálních službách a o změně a doplnění zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenském podnikání (živnostenský zákon) vyžaduje po zaměstnavatelích v zákonem předepsaných službách (sociální služby jako útulok, domov na pol ceste, zariadenie núdzového bývania, zariadenie dočasnej starostlivosti o deti, zariadenie podporovaného bývania, zariadenie pre seniorov aj.) zamestnávať určité procento odborných pracovníků. Do těch spadá i sociální pedagog. Hodnoty jsou pro každou sociální službu specifické a jasně uvedené v tabulce.

Určuje cíle práce sociálního pedagoga (i pracovníka) v oblasti sociálně-právní ochrany dětí v zařízeních. Vesměs jde o prevenci vzniku, prohlubování a opakování krizových situací dítěte v přirozeném rodinném prostředí anebo náhradním rodinném prostředí. Druhým cílem je předejít poruchám psychického i fyzického vývoje dítěte způsobeného problémy v jeho přirozeném prostředí.

Volfová (2012) píše, že v Polsku je situace poněkud jiná. Též se zaměstnanec na pozici sociálního pedagoga (legislativně označen jako školní pedagog) musí řídit školským zákonem, kde jsou vyjmenovány jednotlivé typy školských zařízení, ale zákon již neřeší kvalifikační požadavky na učitele a vychovatele. Tyto požadavky se pak řeší na úrovni vyhlášek, které vydává Ministerstvo národního školství a Ministerstvo práce a sociální politiky. Specifický je pak Zákon o soudnictví ve věcech mládeže, který řeší fungování nápravných zařízení.

Ustawa z dnia 12 marca 2004r., O pomocy społecznej (zákon o sociální pomoci / o sociální péči) určuje, že sociální pracovník (a tedy i pedagog) musí mít absolvovanou vysokou školu, obor sociální práce. Pojem sociální pedagog či sociální pedagogika se v legislativě Polska mimo zákona O sociální pomoci (péči) nevyskytuje. Vzhledem k tomu, že sociální pedagog dle tohoto zákona může vykonávat sociální práci, je situace velmi podobná jako v České republice.

Ačkoli je pozice sociálního pedagoga v každé zemi legislativně uchopena jiným způsobem, samotné uplatnění je vesměs stejné. Záleží pak na samotné povaze práce a jeho pracovní náplni. Ta se může lišit a to nejen na úrovni mezinárodní, ale i na národní a dokonce i lokální úrovni, což dokazuje teoreticky kapitola 2.1 a 2.2 i samotný kvalitativní výzkum, který tato práce popisuje.

### 2.3.3 Kompetence sociálního pedagoga

Jak jsem již nastínil v předchozích kapitolách, samotná povaha práce sociálního pedagoga je velice rozmanitá a zároveň rozsáhlá. Taktéž sociální pedagog není uveden v katalogu prací. Jisté ale je, že „něco dělá“ a logicky tedy musí nějaké kompetence mít. Je nesmírně obtížné hledat všechny, které by měla role sociálního pedagoga postihovat a s ohledem na jedinečnost každého pedagoga bychom mohli tvrdit, že existuje tolik kompetencí, kolik je sociálních pedagogů. Určité dominantní (anebo alespoň takové, kterým se přikládá velká váha) kompetence však můžeme nalézt.

V šablonách pro Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání pro programové období 2014–2020 ve specifikaci personální podpory sociálního pedagoga v mateřské škole příklady hlavních úkolů sociálního pedagoga:

- podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí
- ochrana dětí – děti zneužívané, zanedbávané, traumatizované
- prevence obtíží v oblasti chování
- vzdělávání pedagogů školy a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách
- posilování komunitního charakteru školy

Stejná šablona pak uvádí příklady standardních činností sociálního pedagoga v mateřské škole:

- spolupracuje s obcemi, zdravotnickými zařízeními, policií, soudy, státními zastupitelstvími a dalšími zainteresovanými orgány a organizacemi
- provádí sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými jedinci
- zprostředkovává pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných odborných zařízení
- vytváří podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami v oblasti vzdělávání, spolupráce s rodinou
- zaměřuje se na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita, ...)
- spolupracuje na realizaci příležitostných tematických programů zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů

V případě šablony pro základní školy daný dokument jako příklady hlavní činnosti uvádí totožné body. Dodává však ještě zmínku o koordinaci a náboru dobrovolníků pro doučování.

Standardní činnosti jsou též totožné s tím rozdílem, že jsou doplněny o následující body:

- poskytuje pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky)
- koordinuje kariérové poradenství, spolupracuje s třídními učiteli, učiteli, vychovateli, asistenty, žáky, rodiči, úřady práce a organizacemi, které se zabývají kariérovým poradenstvím (IQ Roma servis, Drom – romské středisko)
- řídí mentorské programy, exkurze, besedy, dny otevřených dveří
- zajišťuje přípravu na přijímací řízení (pomoc sociálně znevýhodněným žákům s agendou spjatou s přijímacím řízením– přihlášky, zápisové lístky)
- pomáhá při rozvoji žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy

U obou těchto šablon je vypsáno, že „konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro sociálního pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb dětí.“ Pozice sociálního pedagoga se tak může v souladu s kapitolou 2.1, 2.2 i s nevyjasněnou legislativou v České republice (kapitola 2.3.1) jevit až jako vágní.



Přistupujeme-li však k této pozici jako k lidem, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání úspěšným vystudováním oborů, které byly řádně akreditovány a garanti jednotlivých předmětů jsou patřičnými odborníky nejen ve svém oboru, ale i skutečnými profesionály v pedagogickém řemeslu, dá se předpokládat, že absolventi oboru sociální pedagogika, kteří skutečně působí v praxi na této pozici, budou kvalitní. Nutno podotknout, že kvality daného zaměstnance neurčují jen vstupní znalosti z vysoké školy, ale průběžně na ně dohlíží i samotný nadřízený (tedy ředitel školy).

Ve chvíli, kdy má ředitel školy jasnou vizi, má zájem o kvalitu výuky i volnočasových neformálních aktivit pořádaných školou a chodí na pravidelné hospitace, přičemž též poskytuje pedagogům individuální podporu a prostor pro reflektování své činnosti a vytváří respektující prostředí pro sdílení, je v celém spleťtém systému kolem sociálního pedagoga stěžejní osobou, která si je vědoma toho, co sociální pedagog vykonává a zda je jeho práce odváděna dobře.

Zároveň je ředitel školy osobou, která si je v ideálním případě plně vědoma toho, jaké jsou aktuální potřeby daného společenství, potažmo i širšího okruhu instituce, kterou řídí. Proto se jeví nasnadě dát náplň konkrétní práce sociálního pedagoga do rukou ředitele školy.

Šablona pro sociálního pedagoga pro střední školy, střední odborná učiliště či gymnázia v současné době neexistuje. Domnívám se však, že i v těchto školských zařízeních by mohl hrát nezastupitelnou úlohu co do pomoci při budování zdravého školního klimatu (mj. i zlepšováním školního prostředí), snížení nejen administrativní zátěže u učitelského sboru a jeho podpory, řešení záležitostí spojených se školní docházkou, klasifikací a jistě by mohl působit preventivně vůči negativním vlivům na studenty. Též by mohl být stěžejní osobou při řešení krizových situací a být u problematiky sociálně ohrožených dětí/rodin.

Dle Moravce et al. (2015, s. 36) v roce 2015 působili sociální pedagogové na třech středních školách v republice. Jejich náplň práce byla výrazná co do individuálních konzultací (vztahy s rodiči, partnery apod.). Sociální pedagog byl osobou, ke kterou měli studenti důvěru a svěřovali se se svými obtížemi, které prožívali (rozvod rodičů aj.). Sociální pedagog jim tedy byl oporou a pomohl jim tyto těžké životní chvíle překonat.

Z výše uvedených popisů práce, z teoretického pojetí sociální pedagogiky uvedeného v kapitolách 1.1 a 1.2 a z legislativního pojetí sociálního pedagoga (kapitola 2.3.1) můžeme vyvozovat obecné kompetence, které by měl sociální pedagog mít.

Simonová (2014) vyjmenovává tři profesní kompetence pedagoga. Nepíše sice přímo o sociálním pedagogovi, ale jsem přesvědčen, že se tyto kompetence vztahují na jakéhokoli pedagoga.

1. Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled.

Vzhledem k tomu, že pedagog je v přímém kontaktu s žáky (studenty) a působí na ně nejen svými znalostmi, ale především svou osobností a schopnostmi poskytovat odpovědi na to, jak se vyznat v okolním světě, považuji tuto kompetenci za nezbytnou. Ve chvíli, kdy by byl pedagog – a zvláště pak sociální – „fachidiot“, nebyl by schopen vcítit se do problémů, se kterými za ním žáci přichází. Zároveň by mohlo toto omezení do značné míry ovlivňovat autoritu a důvěryhodnost daného pedagoga.

2. Teoretické a praktické odborné vzdělání.

Pedagog by jistě měl ve vhodnou chvíli rozpoznat, kdy se má problému věnovat na teoretické a kdy na praktické rovině. K tomu pochopitelně musí mít znalosti a kontakt s praxí.

3. Pedagogické a psychologické vzdělání.

Aby pedagog mohl vykonávat praktickou činnost dobře, aby mohl vůbec přenést teoretické znalosti směrem k žákům, musí mít soubor pedagogických a metodických schopností a zároveň i návyků.

Simonová (2014) dále uvádí dovednosti sociální, komunikační a organizační. K tomu řadí i paměť, určitou míru humoru a pevnou vůli. Zajímavým postřehem je, že by pedagog měl mít zájem na tom, aby neustále všechny tyto dovednosti rozvíjel.

Čerstvá (2008) ve své diplomové práci *Profil a kompetence sociálního pedagoga* vůči jiným pomáhajícím profesím uvádí kompetence sociálního pedagoga v obecné rovině, a to kompetence *práce s prostředím, výchovně vzdělávací, osobnostně formativní a společenské*. Jednotlivé kompetence rozvádí v přehledné tabulce:

Výchovně vzdělávací kompetence		
multikulturní	volnočasová	Zážitková
mediální	mezigenerační	preventivní

Kompetence práce s prostředím	
Pedagogizace prostředí	Využívání podnětů z prostředí
Diagnostika prostředí	Tvorba klimatu

Společenská kompetence	
Formování kolektivu	Posilování rolí
Posilování kolektivu	Rozvoj sociálních kontaktů a vztahů
Práce se sociální sítí	Práce se socializací a překonávání problémů socializace
integrace	

Osobnostně formativní kompetence	
rozvoj osobnosti	tvorba a hledání zdrojů klienta
posilování žádoucího chování	tvorba a hledání zdrojů klienta
zplnomocňování klienta	ovlivňování životního stylu
práce s hodnotovou orientací	práce se změnou postojů klienta

**Tab. 1** – kompetence sociálního pedagoga. Lenka Čerstvá

Moravec et al. (2015, s. 19) uvádí, že absolventi vysokoškolských oborů zaměřených na sociální i pedagogickou oblast získávají zejména kompetence diagnostické, intervenční, komunikační a edukační. Následně přikládá důraz na praxi, kterou studenti v rámci pregraduální přípravy absolvují.

S tím je v souladu i Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Sociální pedagogika pro prezenční formu studia předkládaná Univerzitou Tomáš Bati ve Zlíně (2007). Zde je uvedeno, že „absolventi znají historii oboru sociální pedagogika, rozumí terminologii a teoriím sociální pedagogiky“. Zároveň ale studijní program počítá s mezioborovým propojováním znalostí v oblasti pedagogiky a dalšími

společenskovědními disciplínami (zejm. s filozofií /výchovy/, kulturní a sociální antropologií, sociologií).

Jako příklad pro lepší představu poslouží konkrétní výpis výstupních kompetencí studentů (výběr).

- Filozofie výchovy: „Student se orientuje v základních filozofických směrech a jejich vlivu na pedagogiku, výchovu a vzdělávání; analyzuje výchovné cíle prostřednictvím různých filozofických přístupů; orientuje se v dílech filozofů výchovy (Platon, Sokrates, Aristoteles, Kant, Patočka, Pešková, Palouš, Machovec).“
- Kulturní a sociální antropologie: „Na základě získaných teoretických znalostí v této disciplíně budou schopni reflektovat lidské jednání v kontextu kulturních vzorců sdílených v rámci určité společnosti. Studenti se budou orientovat v klíčových tématech této disciplíny, které pak kriticky reflektují a využívají v rámci sociálně pedagogického výzkumu.“
- Moderní pedagogika: „Student rozumí provázanosti pedagogiky a dalších disciplín, prokazuje přehled v paradigmatech pedagogiky, orientuje se v moderních pedagogických přístupech a jejich východiscích, dokáže zhodnotit klady a zápory tradičních a moderních přístupů ve výchově a vzdělávání. Student je schopen aplikovat zjištěné poznatky a dovednosti do praxe, prokazuje další hlubší orientaci v dílčí vybrané problematice.“
- Mediaci v pomáhajících profesích: „Student zná principy a nástroje nenásilné komunikace, dokáže pracovat s klienty (nejen) v konfliktních situacích či při práci s konflikty mezi lidmi, rozlišuje čtyři základní kroky nenásilné komunikace (pozorování, pocity, potřeby a prosba), tyto principy student propojuje se svými vlastními pocity a potřebami v práci s klienty a využívá schopnost empatie jako nástroje pro vytváření porozumění v mezilidských vztazích.“
- Sociální pedagogika: „Student zná filozofické základy sociální pedagogiky a propojuje je se sociálně pedagogickými teoriemi. Student rozumí současným trendům v sociální pedagogice a jejímu uplatnění v celospolečenském kontextu; zná dílo významných osobností sociální pedagogiky; orientuje se v zahraničních koncepcích sociální pedagogiky.“

- Podnikání a jeho specifika ve vzdělávacím sektoru: „Student kriticky hodnotí informace v souvislosti s podnikáním a startem vlastního podnikatelského projektu, zná základní údaje o podnikatelském prostředí, právních formách podnikání a ekonomickém řízení podniku, kriticky hodnotí podnikatelské možnosti a příležitosti, ovládá postupy vedoucí k založení a startu vlastního podnikání.“

Dokladem pro Moravcovo výše uvedené tvrzení, že vysokoškolské sociálně-pedagogické obory kladou důraz na rozsáhlou praxi je předmět Souvislá praxe, kde student plní praxi v rozsahu 80 hodin v pracovišti mimo školu.

Univerzita Karlova v magisterském programu Sociální pedagoga v prezenční formě vyžaduje taktéž 80 hodin praxe (syllabus předmětu Sociálně pedagogická praxe na FF UK, 2019). V případě předmětu Asistentická stáž (syllabus předmětu Asistentická stáž na FF UK, 2019) jde pak o 120 hodin praxe. Syllabus počet hodin neuvádí, ale s přihlédnutím k tomu, že jsem tento předmět absolvoval a s ohledem na počet 12 udělovaných kreditů, což je dle Boloňské deklarace z roku 1999 (Evropská unie, 2015, s. 10), která vypočítává studijní zátěž 1 kreditu na 25–30 hodin práce, 300–360 hodin studia (započítává se i zpracovávání, evaluace, příprava apod.), můžu toto s čistým svědomím tvrdit.

#### 2.3.4 Působení sociálního pedagoga

Už samotné označení pracovníka svádí k tomu, abychom jeho působnost hledali v školském systému. Je pravdou, že mnohé role v něm může zastávat, ale existují i mimoškolní odvětví, kde může zastávat svou roli.

Nekvindová (2014, s. 30–36) zjišťovala možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí přímo u ředitelů základních škol. Zjistila, že ředitelé buď o tuto pozici zájem nemají anebo by sociálního pedagoga rádi využili jako náhradu za ostatní pracovníky. Například jeden ředitel měl vizi, že by sociálního pedagoga využil jako asistenta pedagoga ve chvíli, kdy by si doplnil vzdělání. Též se Nekvindová setkala s možností sociálního pedagoga, který by byl běžným učitelem a sociálně-pedagogické působení by bylo okrajové.

V sumarizaci pozdější otázky rozhovoru však je možné číst, že ředitelé spíše nevědí, co si pod pojmem sociální pedagog představit, neboť jeho pracovní náplň popisují konkrétně a možnost mít takového zaměstnance by uvítali. „Z rozhovorů vyplynulo, že by

sociální pedagog mohl najít uplatnění v prevenci a řešení sociálně patologických jevů, zejména pak v komunikaci mezi rodiči a školou a zvýšení zájmu rodičů o dění ve škole. Další jeho činností by mohlo být řešení problémů žáků v nepříznivých životních situacích. (...) Mohl by organizovat přednášky na potřebná témata či volnočasové aktivity.“

Kraus a Poláčková (2001, s. 39) uvádí, že ve školním prostředí může sociální pedagog najít uplatnění ve školních klubech, družinách, domovech mládeže, v dětských domovech, domů dětí a mládeže, ve střediscích volného času, institucích ochranné výchovy, institucích výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách), systémech preventivně výchovné péče (krizová centra, střediska pro mládež). Výše uvedené ve velké míře potvrzuje i Katedra sociální pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně (2019).

Osobně bych doplnil ještě nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (ať už nízkoprahové kluby, či terénní programy a preventivní programy ve školách, které tyto služby poskytují). Kontaktní práce, kterou nabízejí je určena pro klienty, kteří nevyhledávají institucionální pomoc, a tak je jejich role jedinečná.

Holá (2013, s. 316) tvrdí, že sociální pedagog ve školním prostředí může být nápomocen v mnohých oblastech. Mimo spolupráce s rodiči, propojování trojúhelníku učitel, rodič, žák, může vypomáhat v oblasti poradenské nebo dokonce mediační.

Mimoškolní uplatnění sociálního pedagoga uvádí Masarykova univerzita v Brně (2019). Jedná se o následující:

- Resort spravedlnosti: sociální pedagog ve věznicích - Kraus a Poláčková (2001, s. 39) uvádějí pojem vychovatel, pracovník probační a mediační služby
- Oblast sociální: sociální pracovník, aktivizační pracovník v domovech seniorů
- Resort vnitra: sociální pedagog (pracovník) v pobytových střediscích správy uprchlických zařízení, pracovník v humanitárních službách
- Nezisková sféra: práce ve spolcích, projektový pracovník, pedagog, humanitární pracovník, zaměstnanec v neziskových organizacích
- Komerční sféra: soukromé školy, sociální podnikání, personalistika a HR, firemní vzdělávání, CSR (company social responsibility) management

Holá (2013, s. 316) doplňuje, že by se mohl sociální pedagog uplatnit jako mediátor v rodinných, sousedských, pracovních a jiných konfliktech. Kraus a Poláčková (2001,

s. 39) doplňují resort zdravotnictví, kde by podle nich mohl uplatnit v psychiatrických léčebnách a rehabilitačních institucích. V sociálním resortu uvádí z nevyjmenovaného kontaktní centra (protidrogová apod.), roli sociálních kurátorů pro mládež a možnost působnosti v ústavech sociální péče. U resortu vnitra vyjmenovávají navíc možnost působit v nápravných zařízeních.

Dle zjištění Nekvindové (2014, s. 37–41) by se v neziskovém sektoru sociální pedagog uplatnil zejména v oblasti sociálního poradenství a motivaci klientů. Využili by též jeho orientace v právních předpisech. Velkou bariérou je však finanční situace neziskového sektoru.

### 3 Školní prostředí

Je velice obtížné pojmenovat veškeré aspekty školy co do jejího nehmatatelného prostředí. Můžeme ho pojmenovat jako prostor, ve kterém se odehrává vše, co se školou souvisí. Nemusí se tedy jednat jen o školní budovu, ale i o školy v přírodě, divadla, koncerty, školní dvorky a vycházky. Důležitou roli pak hraje to, jakým způsobem prostředí na participanty školy (žáci, rodiče, zřizovatel, učitelský sbor...) působí. V této kapitole se budu obecně věnovat prostředí školy a jejího sociálně-pedagogického působení.

Prostředí je místo, kde se odehrává veškeré dění. Zároveň má souvislost se spokojeností, náladou a motivací kohokoli, kdo se v daném prostředí vyskytuje. Dopad působení prostředí nalézáme ve školním klimatu a v důsledku i u jednotlivců. Pro příklad uveďme školu, která má skvělé vybavení, je nově vymalovaná, prosvětlená, ve třídách je ticho a dobrá akustika, škola disponuje hřištěm a zahradou. V kontrastu pak záměrně uvedu školu, která by v českých podmínkách neprošla skrze hygienické ani stavební normy. Představme si školu s vlhkými zdmi, je v ní temno, má nízké stropy, na sociálním zařízení teče jen studená voda ze zrezivělých trubek, uklízečka dochází jen jednou za 14 dnů a budova stojí u rušné ulice. Učitelé jsou na obou školách se stejným vzděláním a jsou zde podobné osobnosti. Kde se však učitelé i žáci budou cítit lépe a kde bude atmosféra (rozuměj klima) přívětivější? Asi nebude těžké předpokládat, že v případě prvním.

Důležité je uvědomit si, že je rozdíl mezi školou a třídou. Zdravé školní klima mohou podporovat celoškolní akce, projekty, sportovní odpoledne, nabídka volnočasových aktivit, studentský majáles, volby nanečisto a podobně. Jde o jakéhosi ducha školy. V případě jednotlivých tříd klima ovlivňují specifické náležitosti, které jsou dané pro danou třídu. Může se jednat o osobnost třídního učitele, specifická pravidla třídy, výzdoba, hierarchie mezi žáky, nastavení tykání a vykání s učiteli, školní výlety, mimoškolní aktivity určené pro danou třídu aj.

Grecmanová (2004) píše, že „je již zřejmé, že bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Školní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky.“ Důležitá je pro tuto diplomovou práci souvislost se sociálním chováním. Grecmanová totiž doplňuje, že kvalita školního klimatu ovlivňuje pracovní spokojenost a tedy i psychické rozpoložení učitelů. Prostředí tedy ovlivňuje klima a to má dopad i na jedince, tedy žáky a pedagogy.



Grecmanová shledává souvislosti mezi školním klimatem a výkonností žáků. Osobně jsem však přesvědčen, že kauzalitu nalezneme i mezi psychickým rozpořádáním žáků dané třídy, respektive participantů ve výuce (v případě, že se tvoří skupiny napříč třídami, ročníky apod.).

Kohoutek (2009) uvádí, že „školní prostředí má stimulovat a kreativizovat talentované a nejschopnější žáky, povzbuzovat méně nadané a chránit a sociálně podporovat žáky nejslabší. (...) Navíc má škola rozvíjet celou osobnost žáků a vést je k všestranné, účinné a pokud možno i tvořivé komunikaci. Škola 21. století má také žáky učit rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální **zdraví** a být za ně odpovědný.“

Sociální pedagog může výrazným způsobem toto školní (a zároveň též třídní) prostředí ovlivnit. Podaří-li se mu vytvořit zdravé prostředí, které je tím pádem suportivní, může se soustředit na práci se skupinou jako celek, na stanovování výzev apod. Ve chvíli, kdy je skupina neschopna spolupráce, je nutné začít od nastavování vzájemné důvěry a až poté začít řešit jednotlivé případy, či větší celky. Toto mé tvrzení dokládá zhruba 10letá pedagogická praxe, kde jsem si ověřil, že se jedná vždy o princip této posloupnosti. Na teoretické úrovni to dokládají poznatky z oblasti skupinové dynamiky. Nejznámější jsou pak fáze vývoje skupiny, které popsal Tuckman (1965).

Grecmanová (2004) uvádí několik dimenzí prostředí školy. S ohledem na téma této diplomové práce je stěžejní společenská dimenze. Jedná se zejména o sociální interakce a ovlivňují, jak se cítíme vzhledem k bezprostřednímu společenství. Grecmanová však neopomíná, že do mikroprostředí školy vstupují do hry třetí strany jako Česká školní inspekce, rodiče, případně vzdáleně i vzdělávací instituce, které mohou ovlivňovat vzdělání personálu školy apod. Do společenské dimenze můžeme řadit i určité rituály, zvyklosti, či uplatňování hodnotové orientace instituce.

Školní prostředí nevzniká samo o sobě, naopak je vytvářeno a stejně jako v jakékoli jiné instituci, rodině apod. by mělo být v zájmu každého dobrého vedení, aby bylo co nejpříjemnější, neboť, jak jsem popsal výše, má zásadní dopad na výslednou výkonnost či spokojenost žáků i učitelského sboru.

### **3.1 Sociální pedagog ve školním prostředí – rešerše aktuální literatury**

V českém prostředí je poměrně málo výzkumů ohledně role sociálního pedagoga ve školním prostředí. Může to být dáno tím, že sociálních pedagogů je poměrně malý počet (důvody mohou být různé: není uzákoněn a mimo tzv. šablony na něj není možné získat

finance, pojem není ještě tolik rozšířen, školy si nedokáží představit, co by byla jeho pracovní náplň...), ale i tím, že na výzkumy v této oblasti nebyly uvolněny dostatečné finance, protože téma není „v kurzu“. Bohužel nejsem tyto důvody schopen posoudit a ani to není smyslem této diplomové práce.

Existuje však rozsáhlá analýza mapující možnost uplatnění sociálního pedagoga v praxi. Více než stostránkový dokument je nazván *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*. Vzniknul pod hlavičkou Tady a teď, o.p.s. a Demografickým informačním centrem, o.s (Moravec et al., 2015).

Analýza mapuje nejen poptávku po sociálním pedagogovi na školách, ale věnuje se i jeho možnému působení na různých typech škol (základní, střední, rizikové, romské...). Studuje i přijetí ostatními pedagogy, faktory ovlivňující jeho práci, opatření při zavedení této pozice do škol. Pochopitelně studie neopomíná demografii a vývoj počtu dětí. Jedná se v současnosti o nejrozsáhlejší analýzu v České republice.

Další rozsáhlou studií je *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*, kterou vypracovala Havlíková (2018) na vzorku 1763 škol. Popisuje kvantitativní výzkumné šetření současného stavu sociální práce na školách a věnuje se i potenciálnímu plošnému zavedení sociálních pracovníků do škol. Na studii je jasně vidět, že nejvíce jsou sociální pedagogové na školách zařazeni pod školní poradenské pracoviště a o polovinu méně ve speciálně pedagogických centrech zřizovaných danou základní školou.

Na studii jsou zajímavé i výpovědi, které mapují důvody k zaměstnání sociálního pracovníka ve škole. První čtyři (jako důvod uvádělo více jak 70 % škol) jsou následující:

- Rostoucí podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí
- Dosavadní spolupráce rodičů ohrožených dětí se školou je málo efektivní
- Rostoucí podíl žáků z kulturně odlišného prostředí
- Rostoucí potřeba spolupráce mezi školou a orgány sociálně-právní ochrany dětí

Je zde možná kauzalita, kdy školy reagují na nepříznivý stav, se kterým si personál neví rady nebo nemá kapacitu dané problémy řešit, a tak zaměstnají sociálního pracovníka. Prozkoumání tohoto jevu by bylo jistě potřebné, abychom zjistili, zda to tak skutečně je a jak dlouho se škola s problémem potýká, než dojde k zaměstnání sociálního pracovníka.

V návaznosti by pak bylo možné zkoumat čas potřebný pro nápravu problému v souvislosti s tím jak dlouho trvalo sociálního pracovníka zaměstnat.

Studie se věnovala i negativní odpovědi pro zřízení pozice sociálního pracovníka. Dominantní byly pouze dvě odpovědi s téměř shodným procentem odpovědí. Důvody byly takové, že školy nevidí důvod pro zaměstnání sociálního pracovníka a nedostatek finančních prostředků.

Studie uvádí, že od roku 2005 do roku 2017 sledujeme klesající tendenci k zaměstnávání sociálních pracovníků ve školských zařízeních. Podíl sociálních pracovníků na celku odborných pracovníků v úvazcích poklesl ve speciálně pedagogických centrech z více jak 14 % na 9,4 % a v pedagogicko-psychologických poradnách z více jak 12 % na 9 %. Počet intervencí se v součtu zásadně neliší v obou případech.

Další rozsáhlou publikací je habilitační práce Lorenzové (2017) nazvaná *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese s podtitulem K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky*. Zde Lorenzová do detailu popisuje vznik a vývoj sociální pedagogiky v Evropě (popisuje tradici Německa, Polska a Španělska). Zároveň zjišťuje, že prakticky **nelze striktně oddělit sociální pedagogiku od sociální práce**. V neposlední řadě mapuje sociálně-pedagogické oblasti v Evropě, přičemž zjišťuje, že se různí pojmosloví, ale smysl či náplň práce vykazuje společné rysy. A konečně se práce zabývá i aplikací sociálního pedagoga do škol, kde ukazuje rozmanitost profese.

Kršková (2009) vypracovala bakalářskou práci s názvem *Možnosti uplatnění profese sociálního pedagoga na trhu práce*, kde zjišťuje nakolik jsou znalosti nabyté během studia využitelné v praxi (nejen v daném oboru) i osobním životě. Kršková využila kvalitativní metodu výzkumu. Respondentka byla jedna, a to osoba zaměstnaná u Policie České republiky v oblasti personalistiky. Vystudovala obor Sociální pedagogika pod Institutem mezioborových studií v Brně. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že znalosti z oboru jsou aplikovatelné i do osobního života i do soudobé pracovní pozice respondentky. Celá bakalářská práce má však dle mého subjektivního pohledu nízkou odbornou úroveň a zároveň společnost provozující Institut mezioborových studií (IMS Brno, spol. s r.o.) byla v roce 2017 vymazána z obchodního rejstříku, což ubírá na věrohodnosti celé práce. Stejně tak už předem vzbuzuje otázky kvalita práce ve chvíli, kdy byla psána pod hlavičkou instituce, které byla odebrána akreditace (Zpráva Akreditační komise o hodnocení studijních programů Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše

Bati ve Zlíně uskutečňovaných ve spolupráci s Institutem mezioborových studií, s.r.o., 2013).

Trubačová (2016) vypracovala diplomovou práci na téma *Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí ve škole*. Výzkumná otázka byla stanovena následovně: „Jaká je míra potřeby profese sociálního pedagoga ve škole v souvislosti s vyskytujícími se výchovnými problémy, sociálně patologickými jevy a sociálním znevýhodněním dětí a mládeže?“ Využila kvantitativní metodu, kde na vzorku 48 základních škol a 43 středních škol ověřila, že polovině respondentů nejsou známy kompetence sociálního pedagoga. Zároveň práce zjistila, že na daných školách je aktuálním problémem záškoláctví a šikana s tím, že zhruba polovina respondentů respondenti vidí jako východisko prevenci sociálně-patologických jevů pomocí přímé intervence.

Slezáková (2014) ve své bakalářské práci Obor Sociální pedagogika z pohledu studentů daného oboru na výzkumném vzorku 175 respondentů zjistila, že polovina absolventů oboru Sociální pedagogika na třech různých vysokých školách vidí tento obor jako docela perspektivní a 14 % respondentů vidí obor jako velmi perspektivní. Naprostá většina absolventů oboru uvedla, že byla s obsahem studia spíše spokojena a spokojena. Negativně vidělo obsah studia jen 20 % absolventů. Více jak polovina respondentů se cítí připravena na budoucí zaměstnání **v sociální oblasti**.

Řádková (2014) vypracovala bakalářskou práci na téma *Kde je moje místo aneb sociální pedagog v prostředí základní školy*. Zkoumala možnosti ideálního sociálního pedagoga na škole na vzorku 7 respondentů studujících obor Sociální pedagogika a majících v oboru zkušenosti. Zjistila, že jeho klíčové kompetence pro zaměstnavatele jsou takové, aby byl schopen věnovat se osobnostně sociálnímu rozvoji žáků „s důrazem na témata, po kterých je u třídních učitelů největší poptávka: komunikace, respekt, hodnoty, mezilidské vztahy, prostě utužování a ozdravování třídního kolektivu“.

## Praktická část - výzkum

### 4 Teoretická východiska výzkumu

Výzkum je dle Gavory (2008, s. 11) „systematický způsob řešení problémů, kterým sa rozširujú hranice vedomostí ľudstva. Výskumom sa potvrdzujú, vyvracajú doterajšie poznatky ľudstva alebo získavajú nové poznatky.“

#### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Stanoveným cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem 5 vybraných škol využívá sociálního pedagoga z pohledu ředitele školy a z pohledu jeho zaměstnance na pozici sociální pedagog.

Vzhledem k roztržitosti legislativního ukotvení této pracovní pozice jsem tento cíl s ohledem na povahu výzkumu stanovil tak, aby popisoval skutečný stav v reálném školním prostředí. Samotný výzkum tedy nehledí na legislativu, pracovní smlouvy, stanovenou náplň práce ani jiné skutečnosti vymezující roli sociálního pedagoga.

Na výzkumu byly hodnotné subjektivní výpovědi daných sociálních pedagogů, kteří byli v přímém kontaktu s touto rolí i výpovědi jejich zaměstnavatelů, tedy ředitelů škol, které byly do výzkumu zapojeny.

V průběhu výzkumu jsem pozoroval řadu skutečností, které by mohly být považovány za další cíle, ale vzhledem k tomu, že předem stanoveny nebyly, nemohl jsem je sledovat u všech rozhovorů. Jednalo se například o shodu vize ohledně dopadů práce sociálního pedagoga, znalost činností, které sociální pedagog vykonává ze strany ředitele a jeho povědomí o tom, s kým je sociální pedagog při své činnosti v kontaktu či rozdíly v potřebě sociálního pedagoga a jeho činnostech dle sociodemografického postavení dané školy.

Výzkumným problémem bylo nedostatečné zmapování jednotlivých škol vzhledem k pozici sociálního pedagoga. Bylo tedy nutné popsat stav sociálních pracovníků a jejich skutečné působení s možnými odchylkami od teoretických poznatků. *Hlavní výzkumnou otázku jsem tedy položil následovně: **Jakým způsobem školy využívají sociálního pedagoga?***

## **4.2 Specifické výzkumné otázky**

K dostatečnému pochopení role sociálního pedagoga na škole jsem vytyčil celkem šest specifických výzkumných otázek, na které jsem během výzkumu hledal odpověď. Otevřené otázky byly stanoveny tak, aby poskytly rámec, kterého se mohli respondenti držet a zároveň poskytovaly dostatek prostoru k pojmenování důležitých skutečností, které nespadají pod tyto otázky. To naplňovala závěrečná (sedmá) otázka, která poskytovala možnost vyjádřit se k čemukoli pro doplnění rozhovoru.

1. Jaké příčiny vedly k vytvoření pozice sociálního pedagoga ve škole?
2. Jaké jsou činnosti, které vykonává sociální pedagog?
3. Jaké jsou přínosy sociálního pedagoga?
4. Má sociální pedagog dopad na vztahy ve školním prostředí?
5. V čem je role sociálního pedagoga jedinečná?
6. Spolupracuje sociální pedagog s dalšími pracovníky mimo školu?

Otázky byly vytvořeny tak, aby splňovaly standardy kvality, které uvádí Šed'ová (2014, s. 69–70). Jsou dostatečně široké, pracují spíše s obecnějšími koncepty, neptají se na četnost jevů a ani na sílu vztahů mezi proměnnými (zde by se dalo v jistém smyslu polemizovat o páté otázce), zkoumají povahu jevů ze subjektivního pohledu aktérů (sociální pedagog / ředitel), vyhýbají se předchozím předpokladům.

Pro zajištění kvality jsem se ohledně formulace otázek i jejich smysluplnosti radil se svými kolegy a svou vedoucí diplomové práce, za což jim i touto formou chci poděkovat.

## **4.3 Design výzkumu**

Vzhledem k povaze práce a nedostatečnému zmapování problematiky praktické role sociálního pedagoga ve školním prostředí jsem zvolil metodu kvalitativního výzkumu. Disman (2000, s. 285–286). uvádí jednu z možnou definic kvalitativního výzkumu: „kvalitativní výzkum je nenumерické šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.“ Během uvažování od volby metody jsem zvolil kvalitativní výzkum, neboť skutečná role sociálních pedagogů není v současnosti dostatečně prozkoumána. Strauss a Corbinová (1999, s. 11) píší: „Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů,

o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“ Zároveň pak ale poněkud srozumitelnějším jazykem uvádí, že cílem je především vytvářet nové hypotézy, porozumět daným jevům a v důsledku vytvářet nové teorie.

Gavora (2008, s. 185) vidí smysl kvalitativního výzkumu v jeho dlouhodobosti, intenzivnosti a podrobnosti. V případě této diplomové práce nebyl kvalitativní výzkum longitudinální, ale byl zato intenzivní. Jeho přínos spočívá v explorativním bádání, ze kterého později mohou vzniknout hypotézy k ověření. Disman (2000, s. 286–291) dodává, že oproti kvantitativnímu výzkumu je kvalitativní zaměřen na získávání mnoha informací o velmi malém počtu jedinců, přičemž je zde patrna silná redukce sledovaných osob. Zároveň Disman hodnotí limity tohoto přístupu, a to v problematickém a někdy až nemožném generalizování výsledků výzkumů na celou populaci. Dalším limitem může být nízká reliabilita. Disman ale naopak vyzdvihuje potenciál pro vysokou validitu, kterou kvantitativní výzkum svou uzavřeností nemůže do takové míry garantovat.

Jako zásadní rozdíl Disman uvádí to, že kvalitativní výzkum má induktivní logiku, tedy nejprve výzkumník pozoruje, sbírá data a až poté v nich hledá pravidelnosti, které data poodhalují. Poté formuluje předběžné závěry a až na jejich základě může formulovat nové hypotézy. Kvantitativní výzkum je naopak deduktivní a jde o ověřování předem stanovených hypotéz. Kvalitativní výzkum je tedy k tomu, aby nám pomohl porozumět určitým jevům a kvantitativní výzkumem testujeme validitu tohoto porozumění. Naproti tomu Gavora (2000, s. 185) tvrdí, že v kvalitativním výzkumu existují dva možné postupy. Při analytické indukci stanoví výzkumník hypotézu a pak hledá v určitém výběru respondentů její potvrzení.

Pro svoji práci jsem zvolil kvalitativní výzkum proto, že jsem chtěl odhalit realitu zapojení sociálního pedagoga ve školním prostředí na úzkém vzorku respondentů. Díky osobnímu kontaktu, možnosti věnovat se tématu hlouběji a zejména pak individuálně je možné v kvalitativním přístupu sesbírat řadu informací, na jejichž základě je možné stanovit kvalitní a cílené výzkumné otázky pro navazující výzkum vedený kvantitativním přístupem na mnohem větším vzorku respondentů.

Vzhledem k tomu, že na školách, kde jsem sbíral data od respondentů, nebyl výzkum takto souhrnně realizován. Jednalo se o explorativní výzkum, kterým jsem

získával poznatky, nikoli však ověřoval, nebo rozšiřoval předchozí vstupní informace. Takto získané informace jsou z kvalitativního výzkumu dle požadavků Švaříčka (2014, s. 13) detailní a komplexní. Z nich poté můžeme abstrahovat užší vymezení výzkumných otázek a kvantitativní metodou ověřit námi stanovenou hypotézu.

#### **4.4 Výzkumný vzorek**

Výběr výzkumného vzorku odpovídal požadavkům, které stanovuje cíl výzkumu. Jednalo se tedy o 5 ředitelů škol a 5 sociálních pedagogů na této pozici, kteří působí na stejné škole jako dotyční ředitelé. V průběhu oslovování ředitelů škol došlo k situaci, kdy ředitel jedné školy, která má více budov, zaměstnával sociální pedagogy dva. Rozhovor tedy proběhl s oběma.

Vzhledem k malému počtu sociálních pedagogů působících ve školním prostředí v České republice, jsem provedl rozhovory s řediteli škol a jejich sociálními pedagogy v různých krajích. Též se jednalo i o různé velké školy co do počtu žáků. Rozdíly byly i v sociálním prostředí, ve kterém se školy nachází (některé byly výběrové, jiné v oblastech se sociálními problémy, jedna na periferii Prahy, jiná v menší obci...).

Tipování škol proběhlo na základě veřejně dostupných informací Rejstříku škol a školských zařízení, prohlížení webových stránek škol a rozhovorů s různými řediteli škol a na základě rozhovorů vedených s kolegy ve společnosti Učitel naživo, kteří jsou v přehledu škol více orientovaní.

Samotné oslovování škol proběhlo skrze prosbu adresovanou přímo řediteli, který se poté domluvil se sociálním pedagogem. Forma oslovení byla u některých škol psanou formou skrze e-maily a u některých škol skrze osobní rozhovor. Při osobním rozhovoru se mi podařilo získat rozhovory bez problémů. U e-mailové komunikace jsme naráželi na problémy s nereagováním ze strany škol.

Jeden z ředitelů školy měl vystudovaný magisterský program Sociální pedagogika, ostatní učitelské obory, či obory nepedagogické. Sociální pedagogové úspěšně absolvovali studijní programy Sociální pedagogika, Sociální práce, či jiné příbuzné. Jednalo se tedy o osoby, u kterých byl předpoklad, že jsou znalé problematiky sociální pedagogiky ve školním prostředí.

Sociální pedagogové byli zaměstnáni na různé pracovní úvazky. Nejméně šlo o 3 hodiny týdně, nejvíce o plný pracovní úvazek. Jeden sociální pedagog – na pozici



zástupce ředitele - svou práci vykonával jako dobrovolník bez nároku na honorář nad rámec své pracovní doby.

Všichni sociální pedagogové si vybrali svou pracovní pozici dobrovolně. Nikomu z nich nebyla nařízena zaměstnavatelem. Někteří byli zaměstnání přímo jako sociální pedagogové, některým vznikla pozice v průběhu výkonu práce na jiné pozici.

Sociální pedagogové na své pozici působili déle než půl roku. Tímto požadavkem bylo zajištěno, že měli povědomí o vnitřních pravidlech školy, jejím fungování a byl předpoklad, že se již dostatečně seznámili se svou rolí.

Jednotlivé školy, kde výzkum probíhal, lze charakterizovat takto:

- Sídliště v předměstí velkého města, známá a výběrová, cca 700 žáků (informanti z této školy jsou ve výzkumu uváděni jako Ř1 (ředitel) a SP1 (sociální pedagog).
- Okrajová městská část velkého města, cca 600 žáků (Ř2, SP2)
- Centrum středně velkého města, běžná škola, cca 700 žáků (Ř3, SP3)
- Menší město s dojezdovou vzdáleností 40 minut do velkoměsta, spádová škola, cca 1300 žáků (Ř4, SP4)
- Velká spádová škola na menším městě, celkem 3 budovy, zaměstnává 2 sociální pedagogy, každý z nich má v gesci jednu budovu – třetí budovu má na starost výchovný poradce (Ř5, SP5a, SP5b)

#### **4.5 Metoda sběru dat**

Získávání dat probíhalo formou polostrukturovaného rozhovoru. Pro zajištění kvality jsem se ohledně formulace otázek i jejich smysluplnosti radil se svými kolegy a svou vedoucí diplomové práce, za což jim i touto formou chci poděkovat. Díky této metodě bylo možné věnovat se danému tématu do hloubky a zároveň držet určitý rámec. Rámec rozhovoru byl určen specifickými výzkumnými otázkami (viz subkapitola 4.2). Otázky byly vytvořeny tak, aby splňovaly standardy kvality, které uvádí Šedřová (2014, s. 69–70). Jsou dostatečně široké, pracují spíše s obecnějšími koncepty, neptají se na četnost jevů a ani na sílu vztahů mezi proměnnými (zde by se dalo v jistém smyslu polemizovat o páté otázce), zkoumají povahu jevů ze subjektivního pohledu aktérů

(sociální pedagog / ředitel), vyhýbají se předchozím předpokladům., ale ve chvíli, kdy respondent povídal něco, co přecházelo do jiné oblasti, ale vztahovalo se k tématu, pokládal jsem otázky mimo ty předem vytyčené. Taktéž byla v rozhovoru vždy položena doplňující závěrečná otázka, kde se respondent mohl vyjádřit úplně k čemukoli, co se týkalo nejen tématu sociálních pedagogů ve školním prostředí. Polostrukturovaný rozhovor byl nejvhodnější formou, neboť zajišťoval možnost flexibility a dynamičnosti při jeho vedení.

Rozhovory probíhaly vždy v budově školy, kde daný sociální pedagog a ředitel působili. Snahou bylo zajištění maximálního klidu pro práci, což bylo v případě některých ředitelů značně obtížné (telefony, příchody jiných pracovníků) a ve dvou případech byl rušivý i hluk ze školní chodby o přestávce. Vzhledem k tomu, že to však byla běžná situace, nepozoroval jsem, že by to nějakého respondenta vyvádělo z míry. Vyžadovalo to spíše zvýšenou osobní pozornost u mne jako vedoucího rozhovoru.

Mou vytyčenou podmínkou bylo, že rozhovor a jeho otázky nesmí respondenti znát předem. Tudíž nebylo možné, aby sociální pedagog odpovídal na mé otázky v přítomnosti ředitele školy v případě, že již ředitel na otázky neodpověděl a naopak.

Speciálním případem rozhovoru pak byl rozhovor korespondenční. Daný sociální pedagog měl na škole minimální pracovní úvazek (což předem s ředitelem nebylo komunikováno) a nebyl přístupný k osobní schůzce. Položil jsem tedy otázky s prosbou o detailnější odpověď, na které mi skrze e-mail odpověděl.

## **4.6 Analýza dat**

### **4.6.1 Postup analýzy**

V mém výzkumu jsem k analýze dat využil některé postupy zakotvené teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) o ní píší: „Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímne ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ Konkrétně jsem využil metodu otevřeného kódování.

Hendl (1997, s. 247) otevřené kódování popisuje tak, že výzkumník prochází texty a vyhledává zajímavá témata, kterým přiřazuje jasně pojmenované kódy (dalo by se též užít slova jako označení). Ty se poté sdružují do obecnějších kategorií. Neměl jsem předem připravené kódy ani kategorie. Vše vyvstávalo až z logického úsudku při podrobné analýze přepisů rozhovorů. Hendl (1997, s. 247) ještě uvádí, že jednotlivým kategoriím lze přiřazovat vlastnosti. Tím je možné rozlišit události, které přiřazujeme do některé z kategorií. Po rozřazení výše zmíněných hodnot je pak možné vyhledávat fenomény a formulovat hypotézy (Hendl uvádí, že v tuto dobu pozorujeme vznikající teorii, ale je záhodno uvést, že je ještě nutné ověřit validitu hypotézy).

Při analýze jsem dále využíval konstantní komparace. Gavora (2000, s. 185) uvádí, že v konstantní komparaci, která pod ni spadá, si na počátku práce výzkumník nestanovuje hypotézu. „Zbiera údaje o všetkých prípadoch, triedi ich a hľadá spoločné prvky medzi nimi. Triedy javov so spoločnými prvkami sa nazývajú významové kategórie. Pomocou nich buduje svoju hypotézu a teóriu postavenú na jej základe.“ V prepisech rozhovorů s jednotlivými sociálními pedagogy a řediteli jsem tedy hledal jisté průsečíky v jejich výpovědích, řadil jsem je pak do kategorií a měl tak možnost porozumět skutečné roli sociálních pedagogů v rámci daných škol. Na základě těchto kategorií pak vyvstalo několik dominantních otázek, na které by šlo navázat v dalších výzkumech vedených kvantitativním přístupem, aby bylo možné otestovat validitu na výrazně širším vzorku sociálních pedagogů a ředitelů škol, kde působí.

Rozhovory jsem si nejprve nahrál na diktafon pro pozdější analýzu. Zde bylo nutné vyžádat si souhlas s pořízením záznamu. Bohužel v jednom případě nedošlo k souhlasu, respektive možnost nahrávky byla odmítnuta. A to ze strany ředitele i sociálního pedagoga. V tomto jednom případě jsem pořizoval poznámky na papír, což Gavora (2000, s. 208) vidí jako jedinou přijatelnou alternativu. Poznámky měly deskriptivní charakter, důležitý byl tedy obsah toho, co respondent říká, na strukturu myšlenek, zkušeností a význam popisovaných skutečností pro respondenta.

Jednalo se o heslovité záznamy, které mám sice více rozepsané, ale nejde o přepis rozhovoru. Nicméně informace, které tento rozhovor přinesl, byly velice podnětné a *oproti ostatním školám co do chápání role sociálního pedagoga jedinečné*, a tak jsem je do výzkumu zařadil, byť je zde reálná možnost ztráty části informací. Na významu však nic změněno není.

Dalším nestandardním případem byl rozhovor, který nebyl poskytnutý verbální formou z důvodu pracovního vytížení daného sociálního pedagoga s malým pracovním úvazkem. Došlo pouze k sepsání odpovědí na položené otázky a zaslání skrze e-mail.

Rozhovory byly přepsány doslovně a posléze upraveny do čitelné podoby. Tedy byla vynechána parazitující slova v nadbytečné míře a odpovědi byly upraveny tak, aby dávaly jednotu a smysl. Vyvaroval jsem se však vynechávání částí, které zapadaly do rámce rozhovoru. V případě odklonu od tématu byly pasáže vynechány. Kupříkladu když začal sociální pedagog mluvit o práci kolegy na pozici speciální pedagog a nebyla zřejmá souvislost těchto dvou profesí. Tento postup doporučuje Widelmuthová (2009, s. 237), která píše: „Budete se muset rozhodnout, zda přepíšete celý text rozhovoru, nebo zda přepíšete jen části a zapíšete si poznámky ke zbytku. Protože plná transkripce je časově velice náročná, doporučuje se částečná transkripce. Když budete pokračovat s analýzou, můžete se vždy v případě potřeby vrátit přepsat další části rozhovoru se subjektem.“

#### 4.6.2 Interpretace dat

Pro interpretaci dat jsem využil metodu „vyložení karet“, kterou popisuje Šed'ová (2007, s. 226–227). Jedná se o způsob, kdy vezmeme kategorizovaný seznam kódů a poté interpretujeme získané kategorie vlastním komentářem. Šed'ová uvádí, že jde o „převyprávění obsahu jednotlivých kategorií“.

Je možné si vybrat pouze některé kategorie. Pochopitelně jsem vybral ty, které se vztahují k specifickým výzkumným otázkám, na které jsem hledal odpověď, abych naplnil cíl mého výzkumu. Zároveň jsem vybral i kategorie, které odhalují zajímavé skutečnosti, se kterými jsem před výzkumem předem nepočítal. Například odhalení problémů v současné praxi zavádění sociálních pedagogů do škol.

Při popisování samotných kategorií nebylo důležité, ze kterých konkrétních škol daná informace přichází, neboť se jednalo o explorativní výzkum a smyslem je zmapovat, co vše se na poli sociálních pedagogů ve školách může objevit.

#### 4.7 Etický rámec výzkumu

V průběhu celého výzkumu jsem se snažil v maximální možné míře dodržet zásady etického chování výzkumníka. Držel jsem se zásad, které sestavila Dohnalová (2014) pro časopis Sociální práce na základě poznatků z dokumentu Etický rámec výzkumu

připraveného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR ve spolupráci s pracovní skupinou tvořenou členy odborné veřejnosti a z publikací Kvalitativní výzkum od Hendla, Základy empirického výzkumu pedagogických jevů od Pelikána a subkapitoly Kritéria kvality kvalitativního výzkumu v knize Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách od Švaříčka a Šed'ové. Časopis Sociální práce uvádí následující seznam:

- 1., 2. Soukromí a důvěrnost
3. Poučený souhlas
4. Emoční bezpečí
5. Citlivost výzkumníka
6. Zatajení cílů a okolností výzkumu
7. Princip řádného citování a odkazování
8. Reciprocita
9. Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu
10. Zodpovědnost výzkumného pracovníka

Soukromí a důvěrnost byly naprostou samozřejmostí od samého začátku. Jednotlivé osoby, ale i instituce bylo potřeba anonymizovat. Nejednalo se pouze o obecné popisy jednotlivých škol či sociálních pedagogů, ale i o samotné výpovědi. V prepisech rozhovorů jsem anonymizoval jména kolegů, dětí, či jiných osob. Stejně pak bylo nutné anonymizovat lokaci, ve které se škola nachází. V případě malé obce, kde je jedna škola, by byla instituce ihned rozpoznána. K anonymizaci svévolně přispělo i to, že výzkumný vzorek se skládá ze škol napříč Českou republikou.

Poučený souhlas jsem získával ústní formou (což odpovídá požadavkům nařízení GDPR - Obecné nařízení o ochraně osobních údajů vydané Evropskou unií), přičemž souhlas je součástí nahrávky. V případě neudělení souhlasu jsem nahrávání stopnul a zapisoval si poznámky, což mi bylo umožněno. Všechny nahrávky jsou uloženy pouze na jednom datovém médiu, které je fyzicky uzamčeno a zároveň jsou data v archivu s formátem RAR s netriviálním 10místným heslem.

Emoční bezpečí bylo zajištěno vcelku jednoduše, neboť se nejednalo o příliš citlivé skutečnosti. K bezpečí však jistě přispělo poučení o anonymizaci dat a o tom, že žádná odpověď není špatná. Též přispělo prostředí, ve kterém rozhovor probíhal – prostředí si určovali sami sociální pedagogové a ředitelé. Typicky šlo o jejich kanceláře či jinou

volnou místnost, kde byl klid a nebyli zde lidé, které by je mohli psychicky ohrožovat svou přítomností (například strach z prořeknutí se před kolegy).

Citlivost mne jako výzkumníka byla v podpoře respondentů a zároveň jsem byl připraven pružně reagovat na situaci, kdy by bylo respondentům nepříjemné vypovídat o některých skutečnostech. K rozhovorům jsem nepřicházel s předchozím rozčilením či vyčerpáním a byl jsem plně soustředěn.

Vzhledem k povaze výzkumu jsem neměl potřebu zatajovat cíle výzkumu a naopak jsem v úvodu setkání jasně pojmenoval, co se snažím zjistit a jak budu s daty nakládat.

Citování беру jako základní slušnost při psaní jakéhokoli – i nevědeckého – textu. Tedy i v této práci jsem se v maximální možné míře snažil ctít práci jiných autorů a nedopustil jsem se plagiátorství či vědomého zkreslení informací.

Reciprocitu do jisté míry pocítuji spíše k roli sociálního pedagoga, než ke konkrétním respondentům. Naprosto si ji však uvědomuji a je to pochopitelně ovlivněno i tím, že studuji obor Sociální pedagogika. Svým výzkumem jsem však neohrozil tělesné ani fyzické zdraví jeho účastníků či bezprostředního okolí.

Výsledky výzkumů si vyžádala jedna z ředitelek základní školy. Po obhajobě diplomové práce jí celý text rád pošlu e-mailem. Jiný ředitel chtěl předem zaslat přepis rozhovoru, což jsem již učinil.

Zodpovědnost za tento výzkum naprosto přejímám.

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Kategorie příčina vytvoření pozice

Příčina vytvoření pozice je jasnější spíše ředitelům jednotlivých škol. Sociální pedagogové mají spíše domněnky. Byť mnohdy správné. Na jednotlivých školách jsou příčiny různé. Některé školy se **potýkají s nárůstem konfliktních situací způsobených inkluzí a nárůstem počtu žáků**. To deklaruje tento úryvek rozhovoru: „myslím si, že to souvisí s inkluzí. Protože jak se zavedla inkluze a je na školách, tak si myslím, že ta role sociálního pedagoga je na těch školách hrozně potřebná. (...) Tak jak to vnímám já, jsem na roztrhání. I když mám těch pár hodin týdně, tak to rozhodně nestačí. Nepokrývá to třeba to, co třídní učitelé potřebují a podobně. Určitě to bylo kvůli inkluzi (SP5a).“ „Kvůli té inkluzi jsou asistenti pedagogů... (otázku položil vedoucí rozhovoru)“ „To ano, ale tím, kolik je teď ve třídě odlišných typů žáků, tak tam vyvstávají často problémy, konflikty, ale i situace, který buď předtím nebyly, nebo nebyly tak často (SP5a).“ O inkluzi hovoří i jiná škola: „S přibývajícími žáky na škole a s inkluzí se to ukázalo jako naléhavá potřeba (Ř4).“

Zároveň se jedná o nárůst požadavků na personál školy s přihlédnutím k nárůstu počtu dětí a problematických situací. Sociální pedagog tak může pomoci **snížovat pracovní vytížení personálu školy o sociálně-pedagogickou činnost**. „Jsme velká škola. Za posledních 10 let jsme narostli o dvojnásobek. Máme tu děti z 13 okolních obcí a sociální úroveň těchto rodin je různá, ty nůžky se rozvírají. Možná v tomto kraji jsou specifika prstence kolem velkoměsta, tzn. patologické jevy, neúplné rodiny, nepodnětné rodinné prostředí a z toho plyne vyšší počet nešťastných dětí, dětí, na které není čas, které jsou zanedbávané atd. Tyto děti nejen že neplní školní povinnosti, ale dopadá to i na jejich osobnost. Z tohoto tedy plyne, že spousta věcí, které se dějí v rodině, se promítají ve škole a má to na dopad na školní podmínky. Práce je hodně, přibyla inkluze, vyučující nestíhají vše zvládat. Ani my na vedení školy, a proto jsme zřídili tuto pozici (Ř4).“ Na jiné škole hodnotí ředitel situaci podobně: „My jsme fakt rozlehlý. Máme těch budov tolik a já mám třeba tady na hlavní budově výchovnou poradkyni, která zastává podobnou funkci, ale nestíhá chodit na další budovy a díky tomu grantu se naskytlo teda, že na jedné budově by mohl být další člověk, který by tam mohl působit a nakonec jsme našli peníze i v tom normálním rozpočtu, že i na té třetí budově, kde je zase tak 150 dětí, tak že funguje i tam (Ř5).“

Na některých školách byla kombinace i s **udržením stávajícího schopného personálu školy**, což ukazuje popis příčiny vytvoření sociální pedagoga: „Práce bylo dost a pan ředitel nemohl mít na škole dva psychology. Jelikož mám vyšší vzdělání, než požaduje pozice sociálního pedagoga, tak jsem začal dělat i sociálního pedagoga (SP1).“ Doplnuje ho výpověď ředitele: „Potom začaly bejt projekty, já jsem neměl na druhého psychologa ve škole a on dostal místo psychologa na jiný škole. Dohodli jsme se, že s nějakou frekvencí, 14denní, s nějakým minimálním úvazkem nám bude vlastně tady vypomáhat právě paní psycholožce v oblasti té sociální pedagogiky a podporovat třídní učitele a děti (Ř1).“ To potvrzuje i výpověď jiné sociální pedagožky: „Nastoupila jsem sem jako asistentka pedagoga. Když jsem se po mateřské dovolené rozhodovala, co budu dělat dál, jestli se vrátím zpátky na OSPOD, bylo mi nabídnuto paní ředitelkou a paní zástupkyní místo, protože byli s mojí prací spokojení. (...) Ano, tahle pozice se vytvořila kvůli mně, protože byli se mnou spokojení a vědí, že se v této oblasti orientuju. (...) Ano, i komunikace s OSPODem, informace, které tato škola neměla, to byla ta díra, kterou tato škola potřebovala vyplnit a využila toho, že tu jsem, a nabídli mi toto místo. Nebylo to tak, že by si mě tu chtěli za každou cenu nechat. Spíše se jim hodila možnost pokrytí toho, co jim zde ještě chybělo (SP4).“

Na jiné škole se jednalo o **hledání pomocné síly ke školnímu psychologovi**: „ta práce toho školního psychologa, ač je tady na plnej úvazek, nepokryje všechny děti, které by potřebovaly nějakou nadstandardní péči. Takže úplně první varianta co s tím byla přijmout speciálního pedagoga. Jenže tam se narazilo na to, že kvalifikovaných speciálních pedagogů je opravdu velmi málo, takže se nepodařilo nikoho vhodného najít. A pak teda vedení rozhodlo, že by tedy zkusili hledat sociálního pedagoga. Takže tak se na to přišlo, že by sociálního pedagoga vůbec mohli přijmout (SP3).“ V kontrastu ale stojí výpověď ředitele: „Nejen v naší škole je spousta problematických žáků, kteří nemají třeba vyloženě speciální potřeby, ale spíš potřeby v oblasti sociální sféry. To znamená nějaký poruchy i třeba v rodinách, poruchy chování a nejsou to fakt jenom nějaký poruchy jako osobnostní klasicky (Ř3).“

U jiné školy se jako příčina jevila schopnost sociálního pedagoga **pracovat s rodiči**, kteří do doby zaměstnání sociálního pedagoga vytěžovali vedení školy. „Chtěl, aby tu byl nějaký prostředník mezi školou a rodinou. Aby tu byl někdo jako pomocník, když se řeší nějaký problém. To zahrnuje náplň mé práce. Ulehčí to práci jak řediteli, tak učitelům, protože tu je někdo, kdo bude tyto problémy řešit (SP5b).“ Ředitel dané školy



pojmenovává příčinu následovně: „rostoucí počet konfliktních situací mezi rodiči a mezi učiteli. A rozpočet takovýchhle malých konfliktů, který vyvstávaly a mně přišlo hrozně zajímavé využít člověka který by mohl být jednak nějakým prostředníkem mezi tím a který by měl víc a víc času na to pracovat zároveň ve třídě s žáky, kteří mají nějaké problémy a zároveň i s tou rodinou. Aby byl jako takový ten opravdu prostředník mezi tou školou a tou rodinou a tím dítětem. Že už to není přímo jenom kontakt učitel - rodič, ale je tam vždycky ještě někdo další, kdo na to může mít trochu jiný názor, jiný pohled a hlavně není to jenom ten přímý pohled učitel - žák a rodič - žák, ale je tam trochu náhled zase z jiný strany (SP5).“

V jednom případě bylo příčinou vytvoření pracovního místa pro sociálního pedagoga za účelem podpory **začlenění problémových žáků do třídního kolektivu**. To uvedl ředitel, který zamítl možnost pořídit zvukový záznam. (Ř2)

Jako příčinu respondenti často uvádí možnost čerpat finance, ale vesměs se nejedná o otázku PROČ, ale o otázku JAK financovat sociálního pedagoga. Předem mají školy jasně pojmenovanou poptávku, což shrnuje kategorie Chybějící činnosti.

## **5.2 Kategorie činnosti**

Sociální pedagogové na několika školách vedou **třídnické hodiny**, které mají preventivní charakter. „Dělám třídnické hodiny ve spolupráci s učitelem. Protože samozřejmě když ty třídnické hodiny a ty preventivní programy dělá někdo jinej, než ten třídní učitel, tak to přináší lepší ohlasy ze strany dětí i těch učitelů (SP5a).“ Ředitel stejné školy dodává: „Jsou většinou na zakázku. Ten třídní učitel řekne, že jsou tam takový a takový problémy a ten sociální pedagog tam jde a řeší to (Ř5).“ Zároveň daný ředitel zjistil, že se toto vyplácí finančně i co do správného cílení dle aktuálních potřeb pedagogů i skupiny: „A oni nám suplují i tu prevenci. Ať jsou to vztahy, návykové látky a tak dál. A vždycky si to uměj dobře připravit a nám šetřej peníze v tom, že nemusím objednávat externí programy a ty holky si to zaříděj. A i ty učitelky na prvním stupni si to od nich fakticky objednej a jsou spokojený. Zatím byly vždycky spokojený (Ř5).“ Druhá sociální pedagožka na stejné škole uvádí: „Dělám preventivní třídnické hodiny, kde pracuji s kolektivem, povídací hodiny, utužování sebevědomí a takové práce (SP5b).“ Sociální pedagog z jiné školy dodává: „Ve spolupráci s psycholožkou jsme realizovali třídnické hodiny a další projekty, jako například podpůrná skupina pro úzkostné děti atd (SP1).“

Zároveň jsou sociální pedagogové **v úzkém kontaktu s rodiči dítětem** a snaží se o to, aby dítěti po vzájemné dohodě mohla škola **nabídnout co nejlepší individuální podporu**. „A co je nejpodstatnější teda, je pak ta práce s těma rodičema. Je taky tam podpora těch žáků, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné. Ať už je to sociálně, nebo že některé jsou nadané, některé jsou zase ty děti, že mají nějaký poruchy a tak dál. Tak pracují s nima v té třídě, ve škole, nebo když je nějaká ta komise, že si zveme rodiče, tak vždycky chceme, aby u toho ten sociální pedagog byl. (...) Potom ještě s těma rodičema má lepší vazbu a může s nima víc komunikovat a pak vyhledává třeba další pomocný věci. (...) Dřív ty rodiče ne že by to neměli, tuhleto pomoc, ale nechtěli ji. Ale ve chvíli, kdy to neřeší přímo ten třídní učitel, ale řeší to tenhle ten člověk jako sociální pedagog, a přijde s těmi možnostmi, které jsou pro tu danou situaci, tak na to přistoupí o mnohem líp, ty rodiče (Ř5).“

Zároveň sociální pedagogové vykonávají **částečně činnost školních psychologů i speciálních pedagogů**. „On v podstatě částečně supluje toho speciálního pedagoga. Takže tady tu činnost, kterou dělá, tak je nějaká integrační nebo reintegrační, reedukační, pomáhá jim třeba s poruchami čtení, psaní, doučování zajišťuje, komunikuje s rodinou, se sociálkou, s OSPODem, občas s policií, když je potřeba. Je nějaká metodika, dělají i třeba přednášky nebo nějaký besedy s rodičema. Takže částečně supluje i práci psycholožky, pokud psycholožka nestíhá. Hodně se pracuje s dětma, pokud je třeba nějaký náznak šikany, tak to jde řešit prioritně ona, protože vlastně to je v její kompetenci (Ř3).“ Jiná sociální pedagožka zase uvádí: „Hlavní činnost je ta, že pokud je dítě poslané do pedagogicko-psychologické poradny, přijde mi zpráva, kterou musím distribuovat třídnímu učiteli a rodičům. Můžeme jí konzultovat, pokud je potřebné něco změnit nebo upravit. Pokud se bavíme o tom, že dítěti, nebo do třídy je přidělen asistent pedagoga, tak to také řeším já. Pomáhám při tvorbě individuálních plánů (SP5b).“

Zároveň je ale vidět, že si sociální pedagogové umí vyjasnit tenké hranice svých kompetencí. „Ale určitě si netroufám na nějaký depresivní stavy dětí, i třeba když už jsme řešili nějaké myšlenky na sebevraždu a takhle, tak to už jsem taky konzultovala s psycholožkou. Potom docházely k paní psycholožce s úzkostnými stavy. Na to necítím kompetentní, takže to si třeba vyslechnu, zjistím to, ale předám to paní psycholožce (SP3).“

Další činností, kterou sociální pedagog vykonává v hojné míře, je **poradenství** nejružnějšího charakteru. Jedná se o kariérní poradenství, ale i o poradenství po krizové

intervenci. „S maminkou pohovořila o této situaci a odkázala jí na příslušné instituce a v podstatě poskytla té rodině poradenství. Situace se zklidnila a chlapec chodí stále do školy (Ř4).“

Jiným poradenstvím je pak poskytnutí informací kde co má konkrétní rodič vyřídit, aby došlo k podpoře dítěte: „Poradit, kam se mohou obrátit. Měli jsme tu vietnamského chlapečka. Rodiče nerozuměli a bylo potřeba obtelefonovat foniatrii, neurologii a další podobné věci (P5a).“

Může se objevit i poradenství formou přednášek pro rodiče: „Je nějaká metodika, dělají i třeba přednášky nebo nějaký besedy s rodičema (Ř3).“

Poradenství však sociální pedagogové poskytují i dětem: „Tím, že na půl úvazku učím, tak ty děti se mnou mluví celý den. Chodí za mnou se svými problémy během dne, takže to poradenství poskytují za pochodu jako to dělají i učitelé. Zkoušíme se zamyslet, proč má takovou náladu. To je to terénní jednání s dětmi, ale ještě si mi nestalo, že bych seděla v kabinetu, měla konzultační hodiny a nějaké dítě za mnou přišlo. (SP5b)“ Jiná sociální pedagožka uvádí: „Například měla jsem takhle zakázku od dětí - sebepoškozování. Si všimli, že něco takového kamarádky dělají, že si tím nevědí rady nevědí, jak jim mají pomoci, potom tam byla nějaká orientace v kyberprostoru, sociální sítě a tohle, jak třeba tomu nějak víc jako porozumět nebo jak se třeba bránit v tom, když na vás někdo útočí. Protože se jim to tam hodně dělo, že jim někdo nadával, nevěděli, co si s tím počít. (SP3)“ Ve stejné škole pak sociální pedagožka řešila zmatek v sexuální orientaci: „To téma prvních lásek... To určitě řeším. Individuálně jsem to řešila s několika žáky. Těch bylo poměrně dost. Ale potom jsem řešila i problémy orientace několikrát, že si nejsou jistý. Že přišli sami konkrétně z tohohle důvodu a sešli jsme se několikrát. (...) Někdy jde jen o to se ze strany dětí o tom ujistit. Že to je normální, že to má takhle někdy každé, že nejsou nijak divný. A stačí se vidět dvakrát, třikrát a ani o to už nemají zájem, že se to samo nějak vyřeší. A s někým jsem třeba řešila konkrétně co s tím dělat, jak se poradit s rodiči, když se styděl, jestli se jim svěřit, nebo radši ne (SP3).“

Další možné využití sociálního pedagoga je v **řešení výchovných problémů**: „Ve třídě se objeví výchovný problém a já mám od září schůzky s maminkou, můžu se scházet i se sociálkou, kolegyně měla schůzku s policistou. Já jsem takový zástupce za tu školu. Někdy mohu suplovat pana ředitele, aby tam nemusel (SP5b).“ Ředitel jiné školy uvádí: „Pokud je třeba nějaký náznak šikany, tak to jde řešit prioritně ona, protože vlastně to je v její kompetenci (Ř3).“ Na jiných školách zase šikanu řeší výchovný poradce.

Poptávka ohledně řešení takových problémů může přijít i ze strany dětí: „Nějaký ubližování v té třídě, když si třeba všimnou, že nějaká parta dětí ubližuje někomu konkrétnímu, je to trápí, ale sami to nevyřeší, tak prostě přijdou s tím, jestli bych s tou třídou mohla něco udělat (SP3).“

V jedné škole dokonce fungoval sociální pedagog jako **kouč / terapeut pro učitelský sbor**. „Učitel má problémy s žáky, když neví jak na ně. Může mít ale i svůj vnitřní problém. Tobě se špatně pracuje, když máš sám v sobě nějaký vnitřní osobní bariéry a nemůžeš je překonat. A jestliže víš, že máš někoho, kdo ti pomůže ty bariéry bořit, abys byl víc v pohodě, tak to je pak lepší pro tvoji práci (Ř1).“

V jednom případě měl v kompetenci sociální pedagog i **sociometrická šetření**. „Tu sociometrii udělá XXX neboli sociální pedagog a on se zabývá těma výsledkama v tý sociometrii. Ale tu práci, tu nemusí, tu může jen na někoho delegovat, udělat vyšetření, vyhodnotit si to, naházet to do počítače, vyhodnotit vyšetření. To trvá nákej čas. Testy profiorizace, to nemusí dělat psycholog. Jsou lidi, kteří jsou zaučení v tom testování (Ř1).“

Na několika školách připravovali sociální pedagogové **adaptační kurzy** s cílem nastavit dobré třídní klima. „S kolegyní XXX jsme připravovali a realizovali adaptační kurzy pro 6. třídy (SP1).“ „Dalo by se říct, že tu prevenci zajišťuju s dětmi tak, že jedeme na adaptační kurz. (...) Cílený je to při přechodu na druhý stupeň, takže seznámit se jako kolektiv. Oni se teda už třeba částečně znají, ale většinou mají nového učitele, takže seznámit se s tím učitelem a začít trochu líp fungovat tom kolektivu. Zároveň ty děti trochu povyrostou, začne to být všechno v tom kolektivu jiný, takže pracujeme s tímhle tím (SP3).“ „Bude se rozhodně jakožto člen školního poradenského pracoviště podílet na organizaci adaptačních kurzů v šestých třídách, kdy k nám přichází děti z okolních vesnic. Je to většinou dvoudenní program pro jednotlivé třídy a ty pracovnice školního poradenského pracoviště dělají tu náplň a pracují s těmi dětmi. Je tam třídní učitel, se kterým se navzájem poznají. Děti se dostanou do jiného prostředí. Jezdí se hned na začátku až v polovině září, aby se ty děti poznaly a aby se ty kolektivy stmelily. Sociální pracovnice, psychologky, pedagožky mohou zmapovat co to je za děti, jak spolu vychází, jak jsou tvořené kolektivy, kdo je individuální, kdo se předvádí, kdo je problémový, kdo má autismus, různé poruchy, je hyperaktivní, atd. Tyto pracovnice si na adaptačním kurzu zmapují kolektiv a už dopředu přemýšlí, jak s tím kolektivem budou pracovat. Své odborné rady prostřednictvím třídního učitele publikují (Ř4).“

V žádném případě se však **nepodíleli na vedení škol v přírodě a nenavazovali spolupráci s mimoškolními volnočasovými kolektivy a s nízkoprahovými zařízeními jen ve velmi omezené míře.**

„Školy v přírodě jdou mimo mě, ale co mi přišlo škoda - letos to jde mimo mě a to mě mrzí - myslím si že to byl celý první stupeň, který se šel podívat do nízkoprahového zařízení. Byli tady ve XXX, to je tady v areálu nemocnice. Tam jim ukazovali, co se tam dělá, jak tam tráví čas, jaký mají režim a dokonce mi říkali, že dvě nebo tři děti tam začaly chodit. Takže tímhle způsobem spolupracujeme (SP5b).“ Na jedné škole nevyvstala poptávka od učitelů a sociální pedagog se do vedení školy v přírodě nesnažil proaktivně zapojovat: „Na školy v přírodě jsme to neměli, že by někdo z učitelů učitel chtěl připravovat nějaký program (Ř5).“ U jednoho sociálního pedagoga byl konflikt s časovými dispozicemi: „Na to vám neumím moc odpovědět. Jak jsem tu jenom rok, tak ne že by to šlo mimo mě. Ale zatím jsem se do toho aktivně nezapojovala, jak mám malý úvazek (SP5a).“ Na jiné škole upřednostňují sport: „Na školy v přírodě my tady máme nastavený typy sportů (Ř1).“

V jednom případě však sám sociální pedagog vytvářel **nabídku smysluplného trávení volného času**: „Dělal jsem volnočasové aktivity, například jsem vedl fotbalové tréninky, založil jsem fotbalový tým a pod mým vedením jsme se účastnili různých turnajů, jako je například Coca-Cola CUP (SP1).“ V jednom jiném případě pak sociální pedagog aktivně nabízel možnosti výplně volného času v dané škole: „Jsou odkázaní sami na sebe, neví jak trávit svůj volný čas po škole. Nabízíme nějaké aktivity, které poskytuje škola v rámci volného času, zájmové kroužky. Škola jich pořádá docela dost, máme tu docela hodně možností. Toto s nimi spíše probírám (SP4).“

Často sociální pedagogové působí na pozici **mediátora**. „Tam může být ta moje role třeba taková, že třídní učitel řekne nějaký problémy a já třeba můžu navrhnout nějaký řešení. Takže učitel třeba... Dám příklad, úplně modelová situace: Dva kluci se porvali, nezvládají ty svoje konflikty ve třídě, ty emoce jsou tam velký a podobně. Chová se tak a tak a my si s tím rodičem můžeme říct, co pro to může udělat ten třídní učitel, co rodič a co já jako sociální pedagog. Nastavím nějaký lepší klima v té třídě a podobně (SP5a).“ „Většinou mě o to poprosí učitelé, že se třeba s nějakým rodičem nedaří komunikace, že na ně třeba křičí a nejsou spokojení, co probíhá ve výuce, co řekne ten učitel. Takže většinou se tady scházíme ve třech a nebo ještě s paní psycholožkou, dle toho o co se jedná (SP3).“ „(...) já tam funguju jako takový ten mediátor. Snažím se uklidňovat konverzace, snažím

se nějakým směrem do toho zasahovat a jsem tam prostě pro ně, jak to do toho rodiče, tak zároveň prostě jako mediátor (SP5b).“ To potvrzuje i ředitel dané školy. „Částečně takovej mediátor, kterej to vede, a pak je to většinou i v tom že těm rodičům ne že by radil, ale dává jim impulsy k tomu, co dělat. Protože je to tak, že to dítě je nějakým způsobem vytipovaný, v čem je nějaký problém, takže se to řeší ve škole a řeší to s ním právě tenhle sociální pedagog. A takže částečně to řeší ten třídní učitel, ale tohle ten sociální pedagog potom ještě s těma rodičema může víc komunikovat, protože s nimi má lepší vazbu (Ř5).“

Všichni sociální pedagogové uvedli, že mají na starost prevenci. Tu zajišťují často při **práci se skupinou**. Kupříkladu jeden sociální pedagog uvádí: „Určitě je záměrem i prevence, ale v té realitě... Dalo by se říct, že tu prevenci zajišťuju s dětmi tak, že jedeme na adaptační kurz (...) tak samozřejmě i stmeluji ten kolektiv (SP3).“ Jistá ředitelka uvádí stejný preventivní cíl adaptačních kurzů: „Bude se rozhodně podílet jakožto člen školního poradenského pracoviště na organizaci adaptačních kurzů v šestých třídách, kdy k nám přichází děti z okolních vesnic. (...) Děti se dostanou do jiného prostředí. Jezdí se hned na začátku až v polovině září, aby se ty děti poznaly a aby se ty kolektivy stmelily. Sociální pracovnice, psychologky, pedagožky mohou zmapovat co to je za děti, jak spolu vychází, jak jsou tvořené kolektivy, kdo je individuální, kdo se předvádí, kdo je problémový, kdo má autismus, různé poruchy, kdo je hyperaktivní, atd. Tyto pracovnice si na adaptačním kurzu zmapují kolektiv a už dopředu přemýšlí, jak s tím kolektivem budou pracovat. Své odborné rady prostřednictvím třídního učitele publikují (Ř4).“

Ředitel jedné školy uvádí, že se **nemusí jednat pouze o výjezdové akce**, ale akcentuje **neformální přístup**: „Když tady byl na větší úvazek, ještě i jako asistent, chodil si s klukama hrát fotbal. Ono to vypadá, že to vůbec nemá co dočinění, ale naopak. To jsou přesně ty činnosti, když má člověk víc času na ty děti, dostává do kontaktu s těma děckama, který ho naopak i vyhledávají, protože k němu mají nějakou důvěru. A tím, jak on s nima pracuje, může ledacos prodpořit a změnit. Takže si myslím, že je tam důležitá pozice formální, ale i ta neformální (Ř1).“ V další části rozhovoru opět vyzdvihuje neformální práci s mládeží, která má ale potenciál pro nastolení důvěry a možnosti působit cílenou prevencí: „A třeba kolem toho XXX a fotbalu se zformovali ti kluci fotbalový... On si je prostě dokázal získat okolo sebe. O tom je ten přístup. Že já umím a nějaký ty techniky, který umím používat, když třeba pracuju se třídou a teď něco rozebíráme, nějakou situaci, nějaký problém (Ř1).“

Sociální pedagožka na jiné škole **shledává preventivní charakter práce v rámci třídnických hodin**: „A teď přichází čas na tu nejpříjemnější třetí část a to jsou třídnické rodiny a preventivní setkání. Řekneme si: ‚Pojďme si zahrát nějakou hru.‘ Mám různé zaměření. Někdy je to soft (pojďme si popovídat například o tom, jak poznat šikanu, jaké jsou mezi ní rozdíly, kam se mohou obrátit (SP5b).“ Dále pak dodává: „hlavně se s nimi pracuje preventivně. Takže neustále se bavíme o těch problémech, neustále rozebíráme, kam se mohou obrátit. To znamená nějaké ty strategie toho chování. Takže nabírají nějaký ty správný vzorce chování, což je přínos pro děti (SP5b).“ Preventivní práci na dané škole v rámci třídnických hodin uvádí i její ředitel: „Pro mě jsou obrovské přínos třídnických hodiny, nebo ty programy na prvním stupni. Protože my připravujeme preventivní programy. My je měli na druhém stupni, ale samozřejmě postupem času se zjišťuje, že je to relativně pozdě. S prevencí je potřeba začít čím dřív tím líp. A oni nám suplují i tu prevenci. Ať jsou to vztahy, návykové látky a tak dál (Ř5).“

Sociální pedagožka téže školy uvádí, že může jít i o **individuální preventivní činnost**: „Řešíme s třídním učitelem, jestli ten učitel bude potřebovat nějaký další podpůrný aktivity k tomu, aby se dítě dobře začlenilo do kolektivu třídy (SP5a).“ Zároveň si je ale vědoma, že jednatel ovlivňuje v určitých případech celou skupinu: „To řešíme určitě na těch třídnických hodinách, protože většinou je to tak, že stačí, když je konflikt mezi 2 dětmi. Nebo stačí jedno problémové v tom kolektivu, a hned to vnímá celá ta třída. Je to pro ně obtěžující, nepříjemný, stačí když bude mít to dítě (??? – nebylo z nahrávky zřetelné) ve třídě, tak spoustu dětem to vadí, takže většinou je to tak, že to není o tom, že přijde jedinec, který má problém, ale přijde víc dětí, že má problém s tím klukem a tak (SP5a).“

Ředitel jedné školy uvádí **obecný smysl prevence** a konkrétně ho vztahuje na činnost sociálního pedagoga: „Výchovný poradce řeší až to, když se něco stalo, kdežto ta sociální pedagožka vyhledává, když se třeba zatím nic moc neděje nebo to je v nějakém zárodku jenom (Ř3).“ Shoduje se tak s výpovědí jeho sociální pedagožky: „Jsou to zaprvé činnosti se třídou, se třídním kolektivem, spíš takovýho preventivního rázu, to znamená abysme vůbec předešli problémům, který v té třídě mohou nastat (SP3).“

Ředitel shledává **reálný dopad primární prevence**: „Jedná se vesměs o preventivní činnosti. Dalším přínosem je změna chování jednotlivých žáků díky práci sociálního pedagoga (Ř2).“

Sociální pedagog na další škole uvádí realizaci preventivních programů ze strany **subdodávky od policie**, které však ve spolupráci se školní psycholožkou zařizuje. „Na to máme hodně preventivní programy. Máme tu i preventivní programy od policie (SP4).“ „A to zařizujete Vy? (otázku položil vedoucí rozhovoru)“ „Buďto já nebo školní metodik prevence. Ale zařizujeme to spolu (SP4).“

Sociální pedagog na jedné škole vidí časté **souvislosti mezi nezdravým klimatem ve třídě a situací v domácím prostředí**. Primární prevencí se snaží o ozdravení tohoto klimatu. „Chodí (zakázky, pozn. přepisovatele) i od nich. Jsou to hlavně témata ohledně vztahů se spolužáky. Řekla bych, že to je tak 90 %. Pak se někdy ukáže, že ty špatný vztahy se spolužáky pramení ze situace doma. Že ani situace doma není růžová, takže to se pak začneme bavit i o tomhle. Ale řekla bych, že 99 % jsou vztahy ve třídě. Jde o vztahy s vrstevníky, nejen ve třídě. A i vztahy s dětmi ve vyšších ročnících (SP5a).“

### **5.3 Kategorie výhody sociálního pedagoga**

Výhody sociálního pedagoga jdou rozdělit na dvě roviny. První rovinou jsou podmínky k práci. Sociální pedagog má mnohem **více času a tím pádem i možností s dětmi pracovat individuálně**. Sociální pedagožka jedné školy poznamenává u otázky své jedinečnosti: „Učitelé nemají prostor na to, zjišťovat tu sociální oblast (SP4).“ To potvrzuje i její ředitelka: „Oni jen napíší do e-mailu: ‚Pepíček ten a ten už tři týdny nechodí do školy. Rodiče přestávají odpovídat.‘ a to stačí. Sociální pedagog si to ověří, zavolá, zkontaktuje. Má k tomu ten prostor a výdrž, protože nemá přímo výuku dětí (Ř4).“ S vytížeností ostatních učitelů uvádí problém i jiný ředitel: „To ta sociální pedagožka se snaží hledat nové a nové věci a v tom bych viděl tu velkou výhodu, navíc na ně má čas. Ty, dvě - ta metodička s výchovnou poradkyní - mají čas, když neučí a když nemají další učitelské povinnosti. Tahle samozřejmě mají taky nějakou agendu, ale nemají toho tolik jako řadový učitelé nebo jako všichni učitelé. Kór ty ti, kteří ještě mají nějaké funkce navíc (Ř3).“ Dále do dokládá i sociální pedagožka z další školy: „Já už mám třeba trochu více času na to scházet se s těmi rodiči. Opravdu jim tady věnovat třeba hodinu času jednou za měsíc a jsem tady na nějakou dlouhodobější spolupráci, protože prostě paní zástupkyně by na to neměla ani prostor a nemohla by to prostě pojmout takhle široce (SP3).“ Jedna ze sociálních pedagožek uvádí, že může s dítětem pracovat tak, že reaguje na jeho aktuální potřeby v reálném čase: „Pak je to v tom, že máme určitě víc času, než ten třídní učitel, který tam má těch 25 lidí. Takže já tam s nima můžu jednat opravdu individuálně, že si



s nima domluvim tu schůzku, kdy jim to zrovna vyhovuje a řeším když zrovna je ten konkrétní problém a nemusím to odsouvat na jindy. Takže to si myslím, že je pro ty děti velký plus, když se na mě můžou obrátit kdykoli (SP5a).“

Druhou rovinou výhody sociálního pedagoga je v důsledku vytvoření jeho pozice. Školy, které sociálního pedagoga pocítují značné **snížení pracovního vytížení ostatních zaměstnanců**. Ředitel jedné školy uvádí: „Protože jednak si tohle řeší samy a nepřenáší to dál a když se řeší nějaká situace, tak oni to potom řeší a třeba jenom řeknou výsledek, nebo jo jak to probíhalo, kolik bylo schůzek a já to už nemusím dál administrovat. Takže určitě to je taky pomoc (Ř5).“ V některých případech se jednalo i o snížení pracovního vytížení ostatních odborníků ze školy. „Ten psycholog je čím dál víc úředníkem. A najednou k tý úředničtině potřebuje další ruce. Takže zatímco já nevím... Paní psycholožka už se nebude zabývat sociometrami. Tu sociometrii udělá XXX neboli sociální pedagog a on se zabývá téma výsledkama v tý sociometrii (Ř1).“ V jiné škole tomu bylo podobně: „Tady už působil školní psycholog již 6. rokem, když jsem já nastupovala, ale ta práce toho školního psychologa, ač je tady na plnej úvazek, nepokryje všechny děti, které by potřebovaly nějakou nadstandardní péči. Takže úplně první varianta co s tím byla přijmout speciálního pedagoga. Jenže tam se narazilo na to, že kvalifikovaných speciálních pedagogů je opravdu velmi málo, takže se nepodařilo nikoho vhodného najít. A pak se vedení rozhodlo, že by zkusili hledat sociálního pedagoga, takže tak se na to přišlo, že by sociálního pedagoga vůbec mohli přijmout (SP3).“ V jiné škole ředitelka uvádí: „Mezi učiteli je velmi oblíbený, protože na sebe stahuje ty nejhorší kauzy. Pedagogické věci umí ti pedagogové řešit, ale to, co přesahuje do těch rodin a do sociálního zázemí, to pedagogové řešit neumí a nemají na to ani prostor. (...) Já jsem komunikovala s OSPODem, s policií, atd.. Ale teď mám člověka, na kterého se můžu spolehnout. (...) Toto je zralá, zkušená žena z OSPODu, takže jí plně využívám (Ř4).“

Ředitelé i sociální pedagogové často uvádí, že sociální pedagog působí jako mediátor a výhoda škol v jeho zaměstnání je v tom, že se jim **daří s rodiči lépe komunikovat**. Jedna sociální pedagožka uvádí: „To jednání s těma rodičema je hrozně vyostřený a občas je potřeba právě nějaký ten mediátor, který to usměrní, tu komunikaci (SP5b).“ Ředitelka jedné školy uvádí pro ilustraci příklad reálné situace: „Přišel tatínek uprostřed výuky vyzvednout syna, ale syn říkal, že s tatínkem jít nechce, že je teď nějaký nemocný, a že se ho bojí. Volali jsme mamince a ta nám řekla, že tatínek vysadil léky a je agresivní. Proto nás poprosila, abychom dítě pozdrželi ve škole, aby si ho mohla

vyzvednout. Teď nastala těžká situace, protože oba rodiče nejsou zbavení svéprávnosti, oba na to dítě mají nárok, chtěli jsme se zachovat správně. Já jsem zavelela, že to musí být v zájmu dítěte. Nemohli jsme se rozhodovat mezi maminkou a tatínkem. Tatínek trochu vyhrožoval, že zavolá policii, ale já jsem si zavolala paní XXX a paní XXX řekla, že z hlediska OSPODu by to bylo takhle. Tím poskytla i mě oporu v tom, že postupy, které jsme navrhovali, jsou správné. S maminkou pohovořila o této situaci a odkázala jí na příslušné instituce a v podstatě poskytla té rodině poradenství. Situace se zklidnila a chlapec chodí stále do školy (Ř4).“

Jako další výhodu pro danou školu může být **znalost sociálně-právní problematiky a legislativy**. Jako hlavní přínosy sociálního pedagoga hodnotí jedna ředitelka následovně: „Znalost problematiky kvalitního sociálního pedagoga, komunikace s dětmi i s rodinami a znalost legislativy. Když se vše dobře potká, tak to ulehčuje práci celé školy (Ř4).“

Další výhodou je **vnášení jiných pohledů na určité situace**. Sociální pedagožka jedné školy uvádí: „Někdy je lepší, když tam jsme dva. Každý může říct ten svůj pohled (SP5b).“ To deklaruje i vyjádření ředitele z jiné školy: „Za mě to je důležitý, protože když tam bude sedět 40 učitelů, tak si tam budou pobrukovat, jak je to úžasný řešení. A ten psycholog nebo ta sociální pedagožka jim tam prostě nabídne jiný pohled, takže se pak kolikrát stane, že ty učitelé řeknou ‚no jo, ono to tak je‘. Jo, protože nás to sociálně samozřejmě zajímá, ale zdaleka ne tolik, jako to zajímá tu sociální pedagožku. Nás prostě zajímá prioritně to, jestli to dítě nemá úkoly, že je nepřipravený, nenosí pomůcky, a nebo že to je jedničkář, neučí se a podobně (Ř3).“ Ředitel dané školy pak ještě dodává: „To ta sociální pedagožka se snaží hledat nové a nové věci a v tom bych viděl jako tu velkou výhodu (Ř3).“

#### **5.4 Kategorie spolupráce mimo školu**

Sociální pedagogové spolupracují **zejména s odbornými pracovníky**. Všechny školy mimo jedné uvedly, že spolupracují s **pedagogicko-psychologickou poradnou**. Stejně to pak bylo ve spolupráci s **Orgánem sociálně-právní ochrany dětí**. V některých případech spolupracují se **speciálně pedagogickým centrem** či **středisky výchovné péče**.

V jednom případě spolupracuje škola s **romským poradcem**. „Spolupracujeme s romským poradcem, s tím jsme spolupracovali aktivně. Pomáhal nám tady s tím, když se nám nedařilo komunikovat úplně efektivně s rodiči. Pomáhají nám tu dobrovolníci

z romské iniciativy, kteří se chtějí zasloužit o to, aby se ta romská komunita zapojila do veřejného života. Takže chtěli by aby na jednu stranu školy lépe komunikovaly s romskou rodinou, aby tam nebyly nějaké předsudky, ale aby i ty romské rodiny nazpátek reagovaly dobře na tu školu. Takže jsou takovými prostředníky, kteří třeba můžou jít i potom do té rodiny domů a líp vysvětlit... Tak nějak přiblížit, co se třeba děje, co bylo potřeba udělat a jak to teda udělat, aby to ve škole fungovalo a to nějak vzájemně - to jsme si víc porozuměli. Tak to fungovalo velmi dobře (SP3).“

V jednom případě spolupracuje sociální pedagog s **multikulturním centrem** a s **terénní službou**.

Občasně sociální pedagogové spolupracují s **terapeuty, psychology** a dokonce i **psychiatri**: „Měli jsme taky problém – holčička docházela na terapii, takže jsme se spojili s terapeutkou. Měli jsme schůzku aby jsme věděli. Viděli jsme její chování ve škole, neviděli jsme co prožívá. Ona nám nedokázala vysvětlit ty její stavy, takže jsme měli několik schůzek s terapeutkou. Spolupracuju s psychology, psychiatri, občas přijde psychiatrická zpráva. Když rodina potřebuje konkrétní pomoc, tak odkazuju na další subjekty, vyhledám další subjekty, komunikuji. Teď jsem komunikovala s XXX (terapeutické centrum) (SP5b).“

Sociální pedagogové v případě krizových situací spolupracují i s **policíí**. Na škole, kde zaměstnávají dva sociální pedagogy jsem se dozvěděl následující: „Ve třídě se objeví výchovný problém a já mám od září schůzky s maminkou, můžu se scházet i se sociálkou, kolegyně měla schůzku s policistou. Já jsem takový zástupce za tu školu (SP5b).“ Na jiné škole se komunikace s policií přesunula z ředitelky na sociálního pedagoga: „Já jsem komunikovala s OSPODem, s policií, atd.. Ale teď mám člověka, na kterého se můžu spolehnout (Ř4).“ V jiných případech sociální pedagog zařizuje preventivní programy ze strany policie. „Máme tu i preventivní programy od policie (SP4).“ „A to zařizujete Vy? (otázku položil vedoucí rozhovoru)“ „Buďto já nebo školní metodik prevence. Ale zařizujeme to spolu (SP4).“ Na jiné škole však toto nespadá do náplně práce sociálního pedagoga. „Třeba policie pro nás měla nějaký programy. Těch subjektů bylo několik, ale tohle na starosti nemám. To dělá metodická prevence. Já se na to podívám, ale aktivně se toho neúčastním a ani to neplánuju (SP3).“

V jediné škole, kde kontakt s výše uvedenými pracovníky vyjma terapeuta v případě SP2 („Spíše se jedná o konzultace ohledně směřování činnosti. Jsou to zejména terapeuti.“) navázán není, zastává většinu těchto kompetencí výchovný poradce. Sociální

pedagog zde působí pouze k sekundární prevenci. Poznámky z rozhovoru se sociální pedagožkou dané školy: „Směr sociálního pedagoga vidí spíše v etopedické rovině. Poruchy chování, poruchy příjmu potravy, práce s romskými dětmi (SP2).“ Poznámky z rozhovoru s ředitelem téže školy: „Ve skupinách se sociální pedagog snaží ukázat dětem, že nejsou středem pozornosti. Zklidnit problémové jedince (Ř2).“

Žádný ze sociálních pedagogů **nepropojoval** svou práci s lokálními mimoškolními volnočasovými zařízeními. Pouze u některých škol byla navázána omezená spolupráce s nízkoprahovým zařízením. „Je tu problém, že město nemá kromě tohoto klubu XXX další kluby. Děti si sem chodí hrát v rámci volného času. Můžu je sem nasměrovat poté, co se spojím s vedoucím a zjistím, jestli má volné místo, jestli tam to dané dítě může docházet (SP4).“ Z toho vyplývá, že spolupráce je na úrovni předávání kontaktu a informací, ale o rozsáhlejší spolupráci se nejedná.

U jedné školy si ředitel školy (Ř5) myslí, že jeho dva sociální pedagogové a nízkoprahové zařízení navázali spolupráci: Ve skutečnosti to tak ale není: „letos to jde mimo mě a to mě mrzí, ale myslím si, že to byl celý první stupeň, který šel do nízkoprahového zařízení se podívat (SP5b).“ Druhý sociální pedagog na téže škole vypovídá následovně: „Je tady nízkoprahový klub. Možná i jiné volnočasové spolky. Jste s nimi v kontaktu? (otázku položil vedoucí rozhovoru)“ „Je tam ta spolupráce. V kontaktu jsme. Oni chodí pořádat sem na školu různé aktivity, nebo třída chodí k nim (SP5a).“ „Já se ptám přímo na vás, jestli jste v kontaktu. (otázku položil vedoucí rozhovoru)“ „Přímo ne. Zatím ne (SP5a).“

Jedna ze škol **spolupráci s nízkoprahovým zařízením vidí jako možnost do budoucna**. Psaná poznámka z důvodu nesouhlasu s pořizováním záznamu: „Možnost do budoucna je spolupráce s nízkoprahovým zařízením. V současné době spolupráce není navázána, neboť sociální pedagog působí na škole 1 rok (SP2).“

Jedna ze škol **založila vlastní typově nízkoprahový klub**. Zaměstnává v něm však namísto sociálního pedagoga neodborného pracovníka. Sociálního pedagoga však vidí jako možnost mít ho v této roli. „Jakože my jsme měli školní klub a ten jsme zakládali s cílem, aby byl tak trošku nízkoprahovej, aby opravdu to byl bezpečnej prostor zejména pro ty, co chodí do školy. Chtěli jsme, aby ty školní děti měly zázemí. (...) Je tam taková paňmáma, která ho založila v roce 2008. Tady jsme ji k tomu vyzvali. A takže už máme jedenáct let tady klub. Ta XXX nikdy nepracovala s děckama. Díky nám si tady dodělala nějaký to

minimum, aby tady mohla být. Ty děcka jí berou jako takovou babču (Ř1).“ „A ten sociální pedagog se na tom podílí jak teda? (otázku položil vedoucí rozhovoru)“ „Ten se na tom moc nepodílí. Ale tam by přesně byla ta jeho pozice. Ale ta XXX ho de facto supluje. Ono se nám tam během odpoledne prostřídá přes šedesát dětí. (...) Ona vlastně je tím dospělákem, který tam je, který pouze eviduje přítomnosti dětí. Seš tady, za tebe zodpovídáme. Ví, koho tam má, a která vlastně si tam s děckama hraje hry, organizuje pro ně věci, oni se na ni obracej. Ona má tu trpělivost s těmi teenagery. Nevadí jí, že si tam chtějí pouštět nějakou muziku. Já bych z toho už šlel. A ona si s nima ještě povídá o tý muzice. Zve tam zajímavý lidi pro ty děcka, takže to má i klubovou činnost. Kdo chcete, přijďte si poslechnout hudbu, bude tady mistr světa v boxu. (...) Že to dítě přitáhne. Že oni maj možnost...Věrka říká....prostě děcka se setkaj s lidma a situacema, který by normálně neměly tu možnost. A je to nabídka, všechno je to nabídka. Chceš, můžeš. Nechceš, nemusíš. (...) Že tam děti choděj rádi. A že tam chodí děti, kterejm rodiče nezaplatí kroužky (Ř1).“

**Žádný ze sociálních pedagogů (a ředitelů) neuvedl, že by navázal práci s Domem dětí a mládeže či střediskem volného času. Též není práce sociálních pedagogů propojena s mládežnickými mimoškolními organizacemi typu Skaut, Pionýr, Asociace TOM, s Českým svazem ochránců přírody. Také není navázána spolupráce s žádnými specificky zaměřenými spolky. Celkově se dá soudit, že je práce sociálního pedagoga omezena zejména na hranici působnosti školy (potažmo do domácího prostředí) a v krizových případech na pomoc jiných odborníků. Širší působnost sociální pedagogové nevyhledávají.**

### **5.5 Kategorie dopad zaměstnání sociálního pedagoga**

Ve chvíli, kdy sociální pedagog nastoupí, stává se součástí školy a začne se jevit jako **užitečný člen týmu učitelského sboru. Vedení školy se ho poté snaží udržet.**

Ředitel jedné školy uvedl v doplňující otázce: „Na začátku jsem si to ani nějak nedovedl představit, jeho uplatnění. (...) ten úvazek byl malý, a tak jsme řešili, jestli to jako bude stačit, ale úplně jsem to uplatnění neviděl, ale až v průběhu jsem zjistil, že opravdu to má smysl. Teď je otázka, jak velký úvazek je ideální, ale má to určitě pro nás smysl (Ř1).“

Ředitelka jedné školy, kde je sociální pedagog zaměstnán díky šablonám Evropské unie, uvedla, že bude hledat cesty, jak finančně zajistit, aby sociální pedagog na škole, kterou vede, vydržel i po konci čerpání dotace. „Nevím, co bude za dva roky, až nám

skončí šablony, ale určitě se budu snažit jí tu udržet, protože těch dětí, které potřebují tu podporu, a rodin, co nevědí, co se sebou (rodiče narkomani, atd.), je čím dál víc. Tohle všechno má dopad na školu a sociální pedagog nám moc pomáhá vyhledávat ty příčiny špatného prospěchu nebo špatné školní docházky (Ř4).“

Ředitel jedné školy neváhal a zaměstnal sociálního pedagoga na velice malý úvazek jen proto že s ním byl spokojen: „Potom začaly bejt projekty, já jsem neměl na druhýho psychologa ve škole a on dostal místo psychologa na jiný škole. Dohodli jsme se, že s nějakou frekvencí, 14denní, s nějakým minimálním úvazkem nám bude vlastně tady vypomáhat právě paní psycholožce v oblasti tý sociální pedagogiky a podporovat třídní učitele a děti. Takže jenom zlomek tý práce, co by mohl dělat, tak vlastně dělá (Ř1).“

Ředitel jiné školy zase uvedl: „Já si myslím, že těch sociálních pedagogů by ve školství mělo být víc teda mnohem než je a že by měli být ne v projektu, ale normálně na plný úvazek té škole. Ať tady prostě žijou. (...) Z mojí pozice je důležité, aby tady byli lidé, kteří mají jiný pohled na věc, než ty řadový učitelé. Ty to prostě fakt mají nalinkovaný a takhle to oni vnímají, že takhle to prostě je. A tyhle ty dvě děvčata hledají prostě jinou cestu k těm dětem a mají jiný vztah. Prostě logicky nejsou to ty ženské, které dávají ty jedničky, dvojky, trojky, pětky poznámky. Ale prostě řeší s nima jejich problémy (Ř3).“

Sociální pedagožka jedné školy uvádí: „(...) ale ta sociální oblast tu byla ještě taková nedůležitá, něco, co by tato škola mohla ještě potřebovat. A proto jsme se domluvili, že toto je ta cesta, po které půjdeme společně. (...) To byla ta díra, kterou tato škola potřebovala vyplnit a využila toho, že tu jsem a nabídli mi toto místo. Nebylo to tak, že by si mě tu chtěli za každou cenu nechat. Spíše se jim hodila možnost pokrytí toho, co jim zde ještě chybělo (SP4).“ Ředitelka téže školy pak uvádí: „Díky týmu odborníků, které mám za sebou, se mi pracuje lépe (Ř4).“

Dalším dopadem zaměstnání sociálního pedagoga pro školu je **zlepšení práce s problémovými žáky**. Ředitel školy, kde nemohla být pořízena zvuková nahrávka vidí úspěch v tom, že „sociální pedagog dokáže děti zklidnit, zaujmout, analyzovat a následně předat informace a doporučit jak při hodinách s konkrétními jedinci jednat (Ř2).“ Z výpovědi sociálního pedagoga oné školy vyplývá to stejné: „Dalším přínosem je změna chování jednotlivých žáků díky práci sociálního pedagoga (SP2).“

Dalším dopadem, který jedna škola shledává, je **urychlení procesů v sociálně-pedagogické oblasti**. Ředitelka uvádí: „Její vazby jsou příjemné a velmi úzké

a díky tomu se komunikace velmi zlepšila a zrychlila. Nemůžu říct, že by OSPOD nespolupracoval, ale byli jsme vždycky v pořadí (Ř4).“ Dále pak stejná ředitelka uvedla: „My jsme tu měli rodinu, která tady u nás má tři děti a ty děti nechodily do školy. Už to byl týden, čtrnáct dní, tři týdny a my jsme mamince telefonovali a psali jsme dopisy. To je tak asi všechno, co škola může dělat v takovýchto situacích. Další věc, co ještě můžeme udělat je napsat OSPODu, že nemůžeme rodiče sehnat, pomozte nám. Ale paní XXX řekla: ‚To uděláme rychle.‘ – sbalila se a v deset dopoledne tam zazvonila na zvonek. Ta její zkušenost z práce v OSPODu je taková, že zazvoní, podívá se a řekne, že děti vůbec nejsou nemocné. Jsou jen špinavé a zanedbané, takže je pošlete do školy (Ř4).“

Dalším dopadem, který některé školy shledávají je **doplnění učitelského sboru o další potřebnou funkci, která s ostatními spolupracuje na dobrém fungování školy**. Ředitel jedné školy vypovídá: „Snažíme se tady držet nějakou kulturu. Takže z toho nejde vyříznout jenom toho jednoho člověka, ale ten sociální pedagog... (...) On zapadá do té mozaiky kultury, která se tady buduje (Ř1).“ Sociální pedagog téže školy přesně takový stav popisuje: „Byl jsem součástí týmu (psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog). (...) Myslím, že nejdůležitější je, že děti měly možnost mluvit s dalším odborníkem ze školy, kromě psychologky, a že v našem týmu byla vynikající atmosféra a moc dobře se nám spolupracovalo (SP1).“

Jiná sociální pedagožka se dokonce věnuje networkingu, neboť před jejím nástupem taková osoba ve škole nefigurovala: „Napadá mě třeba, že po dva roky vytvářím síť návazných služeb, která vlastně předtím tady vytvořená takhle přímo nebyla. Neříkám že by se tady nespolupracovalo. To asi jo, konkrétní učitelé si někoho vytipovali. Ale tu síť jsem teda vytvořila a spolupracujeme docela čteně a s různými organizacemi (SP3).“

Na další škole zase daná osoba vyplňuje mezeru v práci s rodinným prostředím: „Mezi učiteli je velmi oblíbený, protože na sebe stahuje ty nejhorší kauzy. Pedagogické věci umí ti pedagogové řešit, ale to, co přesahuje do těch rodin a do sociálního zázemí, to pedagogové řešit neumí a nemají na to ani prostor.“ Stejně tak to vidí sociální pedagožka na jiné škole: „Chtěl, aby tu byl nějaký prostředník mezi školou a rodinou. Aby tu byl někdo jako pomocník, když se řeší nějaký problém. To zahrnuje náplň mé práce. Ulehčí to práci jak řediteli, tak učitelům, protože tu je někdo, kdo bude tyto problémy řešit (Ř4).“

V jednom případě uvádí ředitel školy, že dopadem zřízení pozice sociálního pedagoga je **snížení finančních výdajů na externí preventivní programy**: „A oni nám suplují i tu prevenci. Ať jsou to vztahy, návykové látky a tak dál. A vždycky si to uměj

dobře připravit a nám šetřej peníze v tom, že nemusím objednávat externí programy a ty holky si to zaříděj. A i ty učitelky na prvním stupni si to od nich fakticky objednej a jsou spokojený. Zatím byly vždycky spokojený (Ř5).“

V neposlední řadě se pak jedná o **snížení pracovního vytížení ostatních zaměstnanců školy**. To uvádí většina škol. Sociální pedagogové uvádí: „Pomůžu učitelům s mnoha věcmi, které dřív potřebovali dělat, ale čas na ně nebyl. Takže někdy si tu třídnickou hodinu udělá učitel, když potřebuje a někdy ji udělám já, takže je na to víc času, víc prostoru (SP5a).“ „Co se týká i papírování, co si budeme povídat, toho je hodně, takže můžu pomoci (SP5a).“ „Učitel vlastně hodnotí tu práci, snažili se s tím pracovat, ale už na to úvazkem nestačí, nedalo se to pojmout (SP3).“ „Vedení nemá takové povinnosti, nemusí tolik chodit k těm výchovným komisím. K těm situacím, které se odehrávají. Že se to snažíme řešit vlastně na bázi sdílení v rámci toho daného pracoviště a když je to něco vážného, tak to jde výš. Takže já jsem vlastně takový ten mezistupeň, než se to řeší u pana ředitele. Tak to je jedna věc. Vlastně nedostává se k němu tolik věcí, které jdou vyřešit na místě (SP5b).“ „Ulehčí to práci jak řediteli, tak učitelům, protože tu je někdo, kdo bude tyto problémy řešit. Myslím si, že tu funguju na bázi výchovného poradce (SP4b).“

Ředitelé zase uvádí: „Pedagogické věci umí ti pedagogové řešit, ale to, co přesahuje do těch rodin a do sociálního zázemí, to pedagogové řešit neumí a nemají na to ani prostor (Ř4).“ „Ten psycholog je čím dál víc úředníkem. A najednou k tý úředničtině potřebuje další ruce (Ř1).“ „Obrovskou úlevu, protože když to přesahovalo možnosti učitelů, chodili sem do ředitelny. Tím pádem to je i velká úleva pro vedení školy (Ř4).“ „Jednak si tohle řeší samy a nepřenáší to dál a když se řeší nějaká situace, tak když to řeknu normálně, tak oni to potom řeší a třeba jenom řeknou výsledek, nebo jo jak to probíhalo, kolik bylo schůzek a já už nemusím to dál ministrovat a tak dál. Takže určitě to je taky pomoc (Ř5).“

Dalším dopadem zaměstnání sociálního pedagoga je na všech školách **podpora individuální práce s klientem (dítě, rodič, učitel...)**. V případě, že má škola psychologa, dochází ke spolupráci v individuálním přístupu k dítěti i s ním.

Sociální pedagogové se vyjádřili následovně: „Nebo chodí ke mě děti na individuální pohovor. A rodiče! Ty samozřejmě taky (SP3).“ „A druhá část mé práce (část kterou miluji) je práce s třídou. Ve třídě se objeví výchovný problém a já mám od září schůzky s maminkou, můžu se scházet i se sociálkou, kolegyně měla schůzku s policistou. Já jsem takový zástupce za tu školu. Někdy mohu suplovat pana ředitele, aby tam nemusel. Zahrnuje to i individuální práci se samotným dítětem, ale i práci s rodiči. Poradit, kam se



mohou obrátit. Měli jsme tu vietnamského chlapečka. Rodiče nerozuměli a bylo potřeba obtelefonovat foniatrii, neurologii a další podobné věci. Takže mi na stole přistál papír s tím, co je potřeba obtelefonovat. Takže to zahrnuje i pomoc cizincům, prostě veškerá individuální pomoc, která je potřeba u daného dítěte (SP5b).“ Z poznámek od sociálního psychologa, který nesouhlasil s pořízením nahrávky pak vyplývá, že „Sociální pedagog na dané škole pomáhá individuálně se zájem o dítě a o rodiče (SP2).“ Jiný sociální pedagog pak uvádí: „Je to v tom, že máme my určitě víc času, než ten třídní učitel, který tam má těch 25 lidí. Takže já tam s nima můžu jednat opravdu individuálně (SP5a).“ Další pak vypovídají: „Pokud se bavíme o tom, že dítěti, nebo do třídy je přidělen asistent pedagoga, tak to také řeším já. Pomáhám při tvorbě individuálních plánů (SP5b).“ „Tady je to spíš jako na takový rovině, že se s konkrétními učiteli líp domluvíme, nebo něco zprostředkuju, aby konflikty nevznikaly (SP3).“ „Pokud ty děti pochází ze sociálně slabých rodin nebo prochází rozvodovou krizí rodičů, domlouváme se na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, hledáme způsob, jak by se mohlo tomu dítěti ulevit v době tohoto období, nebo pokud je dítě týrané, zneužívané, pokud nemá podmínky na to učit se, chodit do školy včas... Třeba v případech, kdy v jednom bytě žije osm lidí (SP4).“

Ředitelé uvedli: „Děti, které dneska potřebují nějaký individuálnější přístup je docela dost. A tak my jsme přijímali asistenty (asistent psychologa působí na pozici sociální pedagog, pozn. přepisovatele) (Ř3).“ „Někdo si nemusí sednout s učitelem. Učitel má problémy s žáky, když neví jak na ně (Ř1).“ „Ten sociální pedagog je k dispozici tomu konkrétnímu dítěti, nebo těm dětem v konkrétní třídě (SP5a).“ Z poznámek rozhovoru s ředitelem bez souhlasu s pořízením nahrávky lze vyčíst, že jeden z důvodů, proč je sociální pedagog na dané škole jedinečný je právě jeho individuální práce s dětmi (Ř2).

Aby sociální pedagog měl možnost vykonávat svou funkci dobře, měl možnost poskytnout klientům nejlepší možnou podporu a aby vůbec mohla vzniknout zakázka, jeví se jako stěžejní **specifický vztah mezi ním a jeho klientem** (dítě, rodič, učitel...). Ve všech případech rozhovorů nakonec zaznělo, že sociální pedagog má s klientem vybudovanou **důvěru**. Díky tomu se mu daří s klienty pracovat jiným způsobem, než ostatní personál školy, který takový vztah s ostatními (žák, rodič, učitel...) nemá. S důvěrou pak souvisí **budování bezpečného prostředí**.

Výpovědi sociálních pedagogů toto dokládají velice jasně: „Protože ten učitel je pro ty děti obrovská autorita. Zatímco ten sociální pedagog, snažíme se být spíš takový kamarádi a samozřejmě neříkám, že ten učitel ne, ale bývá ta vyšší autorita. Takže ne

vždycky mají tu odvahu se svěřit (SP5a).“ „Někdy se bojí jít za třídním učitelem, protože pro některé je to stále ta vysoká autorita, takže pro někoho je lepší řešit to s někým jiným, kdo je nemá každý den na tu češtinu, na tu matiku (SP5a).“ „Já to tak mám, že se nesnažím vystupovat tolik jako ta autorita, ale spíš jako někdo, ke komu mají tu důvěru a můžou za ním přijít (SP5a).“ „Myslím si že děti mě mají rády. Že před nimi jsem vlastně jako docela pozitivní postava, že ke mně třeba inklinují, když máme ty třídnické hodiny a nemají problém si mě na chodbě odchytnout a svěřit se mi. To znamená, že vytvářím možná takový menší faktor bezpečného prostředí (SP5b).“ „Tím pádem je možnost vzájemně si s tím dítětem budovat důvěru, rozvíjí se pozitivní vztah a můžeme se věnovat nějakým věcem (SP5b).“ „Přínosem je, že je tady někdo, kdo ty děti neučí a nijak je nehodnotí. Protože svěřit se učiteli, který mě zároveň hodnotí, nebo hodnotí moje chování, tak si myslím že to je náročnější. V tomhle si myslím, že děti ke mně důvěru mají a chodí se svěřovat poměrně často (SP3).“ Jedna sociální pedagožka uvedla, že jeden typ zakázky, který řeší je založen právě na důvěrném vztahu: „Někdy jde jen o to se ze strany dětí o tom ujistit (SP3).“

Ředitelé jsou si takových skutečností vědomi. Uvádí následující: „Když ty sociální pedagogové fungují, lidi je fakt začnou vyhledávat, a to nemusí být jenom problémy ve škole. Za téma psychologama (v této škole sociální pedagog doplňoval ve velké míře práci psychologa, pozn. přepisovatele) chodí dítě, které má problémy i doma (Ř1).“ „Sociální pedagog je v roli ‚staršího kamaráda‘. Je na úrovni dětí a mají spolu bližší, důvěrnější vztah (Ř1).“ „Tím, že děti ho neberou jako učitele, tak pro ně není společně s psycholožkou ohrožující, když to tak vezmu. Takže ty děti jí naslouchaj trochu jinak. Nás učitele berou jinak. Mě jako učitele berou taky jinak, specificky. A ona je víc jakoby kamarádka s těma dětma, má tu možnost, ale zároveň má možnost i na ty děti tlačit (Ř3).“ „Ona spíše působí jako zklidňující element, pokud to dítě má nějaké trápení. Umí ho vyslechnout a umí se zeptat (Ř4).“ „Každý dítě by ve škole mělo možnost mít někoho, na koho se může obrátit. Je to prostě jeho vrba, jeho člověk, kde když bude cítit nějaký problém, tak mu poradí, nebude se bát ho na něco zeptat (Ř1).“ „Ve chvíli, kdy to neřeší přímo ten třídní učitel, ale řeší to tenhle ten člověk jako sociální pedagog a přijde s těmi možnostmi, které jsou pro tu danou situaci, tak na to přistoupí o mnohem líp, ty rodiče (Ř5).“

„Ta jedinečnost je v tom, že on se může stát částí toho systému a podporovat i jiný dospělý, pracovat s dětmi. Děti si k němu nacházejí cestu, rodiče si k němu nacházejí cestu.

On by měl mít přesah za školu, ne jen ve škole (Ř1).“ „Ty děti toho sociálního pedagoga vždycky vnímají trochu jinak než toho učitele. Není to učitel, kterej tam stojí před třídou a je učí a je to jiný vztah a ty vazby jsou tam mnohem lepší na tohleto. Takže v týhle komunikaci vidím obrovský přínos. Ty děti se kolikrát boje, ale mají tady někoho, za kým můžou přijít, s kým můžou řešit nějaký problém a ten se potom dál vyvíjí. A to samý ty rodiče. Tam vnímáme to, že ta komunikace kolikrát přes toho sociálního pedagoga přináší mnohem lepší výsledky. Rodiče kolikrát vidí, že učitelka něco udělala takhle a takhle ve škole a jim se to nelíbí a když to řešíme přes ty sociální pedagogy, tak ta komunikace je lepší (Ř5).“ „Ve chvíli, kdy se takto pojmenovala daná pozice, tak se vzbudila důvěra ze strany rodičů a začaly přicházet různé zakázky z jejich strany (SP2).“ „A to jakou mají úzkou vazbu s tím učitelem a s těma dětma... Ten vztah je jiný, než s učitelem. Ten sociální pedagog vytváří vztah, kterej je otevřenější (Ř5).“ „On je tam naopak ten člověk, který se dokáže přiblížit těm dětem a ty děti ho berou jako, použiju ten termín, staršího kamaráda, toho, komu můžou důvěřovat, ten komu můžu položit otázku, kterou bych nikomu jinému nepoložil (Ř1).“ „Některé děti se tam prostě zaháčkovaly a je to pro ně prostě prostředí, který mají rádi, kde se cítí bezpečně (Ř1).“

Zároveň lze pozorovat **důvěru v sociální pedagogy**. Ředitel jedné školy uvedl: „Tak takhle detailně to nezkoumám, jestli to... Nechávám to na nich (Ř5).“ Jiný ředitel nechal náplň práce zcela na sociálním pedagogovi: „Sociálnímu pedagogovi byla ponechána veškerá autonomie (Ř2).“

Aby mohla vzniknout důvěra mezi sociálním pedagogem a jeho klientem, musí být na pozici sociálního pedagoga **osobnost se specifickými charakterovými rysy**. Taková osobnost je zároveň předpokladem pro výkon funkce sociálního pedagoga.

Sociální pedagogové vidí situaci následovně: „Já si myslím, že záleží na tom, který sociální pedagog tam nastoupí. (...) Nevím, jak by reagovaly, jak by se to vztahově změnilo, kdyby tam byl někdo jiný (SP5b).“ „Já mám pocit že pozice těch výchovných poradců tak nějak zůstaly jako v nějakém minulém režimu. Přijde mi, že třeba na střední škole jsme měli výchovného poradce, kterého... Já bych se radši podělala strachy, než abych k němu šla. Takže zvolej třeba nesprávný lidi (SP5b).“ „Nevím jestli je to mojí osobou, ale mám prostě chtít jít do té třídy, být v té třídě s dítětem řešit s ním ten problém, pomoci mu, poradit mu (SP5b).“

Ředitelka jedné školy uvádí: „Bude to asi hodně o personálním obsazení této pozice. Je to o osobnostních rysech. Toto přesahuje běžné rámce školy, které znám (Ř4).“

Jiný ředitel uvádí: „Když ty lidi budou mít oba stejný vzdělání, tak se můžou doplňovat a musej si tu práci rozdělit tak, jak potřebují. A konec konců, jak potřebují jejich klienti. I tato oblast, když si vezmeš – ty taky nepůjdeš ke každému zubaři. Já pamatuju, když jsem měl nejmladšího syna, teda mladšího syna v předškolním věku, když jsme šli k zubaři, on se fakt tý zubařky hrozně bál. Seděl jsem na křesle, držel jsem mu ruce, držel jsem mu nohy. Stejně kousl paní zubařku. Pak už šel k jiný zubaře a bylo to v pohodě. Čím víc budeš mít lidí v tom poradenském pracovišti, co tím chci říct, tak tím dáváš tomu klientovi možnost vybrat si toho svého. Jako ty osobnostní kvality jsou nepopíratelný.“

Poznámky z rozhovoru u jiného ředitele zase uvádí, že jedinečnost vnímá pouze v osobnosti daného člověka na jakémkoli postu. Jeho sociální pedagog je jedinečný v přístupu k dětem a v kvalitě jeho práce (Ř1).“

## **5.6 Kategorie problémy**

Jako velký problém je akcentované **nevyhovující financování sociálních pedagogů**. Ředitelé uvádí následující: „Ale je to všechno o porozumění tý potřebnosti a o tom, že tam ty lidi prostě musej bejt a fungovat. Pokud dostaneme jako školy v ČR prachy na tabulkový místo sociálního pedagoga, tak bysme byli hloupí, kdybysme to místo neobsadili a neuměli toho člověka využít ve prospěch. Ale bohužel takhle to není, takže ty vytloukáš ten klín klínem (Ř1).“

Jiná ředitelka zase vypovídá: „Čekala bych, že když stát řekne, že je tu inkluze, proto si zřídíte školy a školní poradenská pracoviště (to by mělo být v každé škole), tak že ty pozice budou státem placené a ne, že to bude záležet na řediteli, jestli ho dá do šablon nebo nedá. Za mě ty šablony, což je projekt z EU, by měly fungovat jako nástavba toho, co tento školský systém nabízí. Měli bychom dělat tandemovou výuku, vyzkoušet si nové metody a nové sdílení, ale ne, že vám stát řekne, že tu máte inkluzi, ale tyto pracovníky si zaplatíte sami z evropských peněz. Já bych chtěla mít tyto pracovníky zaplacené státem z balíku peněz, co dostávám na mzdy a z peněz, které mám z grantů bych si chtěla sahat na další dovednosti, protože když zaplatím sociálního pedagoga, půlku psychologa, půlku pracovníka na dva roky, tak mám tyto peníze vyčerpané (Ř4).“

Jen jeden sociální pedagog uvedl, že je placen z jiných zdrojů, než ze šablon. „První rok byl placený z dotací (šablon na inkluzi), ale teď jsem jako normální

zaměstnanec, oficiálně jako sociální pedagog (SP5b).“ Jeden sociální pedagog vykonává svou činnost nad rámec svého úvazku bez nároku na honorář. Jedná se o SP2.

Dalším problémem, se kterým se sociální pedagogové potýkají koresponduje s **nevyjasněnou legislativou**, kterou popisuje teoretická část této diplomové práce a zároveň se **zmatkem v pojmosloví**. A to jak u široké veřejnosti, tak v rámci školy ze strany personálu.

Ředitelka jedné školy uvádí: „(...) zavádějící název sociální pedagog, protože to není v katalogu prací. V šablonách je na něj nahlíženo jako na nepedagogického pracovníka a on má jen 25 dnů dovolené, což je problém. Pokud to rozebereme do detailů, tak nemá nárok na letní prázdniny. Proto pro ni vymyslím práci, aby mohla nějak fungovat. Proč se tady objevuje slovo pedagog, když pedagog není? Tyto šablony jsou všechny takto špatně, takže jestli se uvažuje o této pozici, jako o legální v hierarchii školních profesích, délka dovolené by se mohla sjednotit a tak podobně (Ř4).“

Sociální pedagog na jedné škole uvedl: „Někdo mě nazývá výchovným poradcem a někdo sociálním pedagogem (SP5b).“

Ředitel jiné školy poukazuje na možnou problematiku **nedostatku pracovních míst**: „No, hlavně ta pozice není moc zavedená v Česku (Ř1).“ Tento nedostatek má v některých školách **příčinu právě v nevyhovujícím financování**. Jedna škola má vlastní školní klub. V rozhovoru bylo jasně řečeno, že by ředitel měl na pozici raději sociálního pedagoga, který by vnášel do klubu preventivní témata, ale nejsou na něj peníze. „V tom klubu to vede teda nějaký... (otázku pokládal vedoucí rozhovoru)“ „Kdokoli, kdo má volnou hodinu (Ř3).“ „Takže to nemají na starosti brigádníci? (otázku pokládal vedoucí rozhovoru)“ „Ne, to mají na starost učitelé, který to mají jako dozor v rámci úvazku normálně placený. Čili ta možnost, kterou by to mohlo mít je vnést tam nějaký preventivní činnosti. To je samozřejmě špatně, to tam není, to nemáme, protože prostě ty peníze na to nemáme (Ř3).“

Jiný ředitel shrnuje: „Hele, ono třeba syn naší kolegyně vystudoval vlastně tenhle obor v Brně na Masaryčce a nemohl získat uplatnění vůbec. Oni vůbec nevěděli co s nima. Nejsou pro ně tabulkový místa pro tyhle lidi. Jo a tím, že nejsou tabulkový místa, tak je to trochu bezvýchodná situace, protože vlastně ty lidi potřebují pracovat, že jo. No, ale stále ještě v českém školství není tabulkové místo psychologa, natož sociálního pedagoga (Ř1).“ To potvrzuje spolu s přáním o změně stavu i jiný ředitel: „Těch sociálních pedagogů by ve

školství mělo být víc teda mnohem než je a že by měli být ne v projektu, ale normálně na plný úvazek v té škole. Ať tady prostě žijou (Ř3).“

Dalším problémem je **neznalost pozice sociálního pedagoga co do jeho kompetencí**. Ředitel jedné školy uvedl: „Takže s různě velkejma šablonama a cílenýma programama zaměřenýma na inkluzi, tak vlastně najednou tahle pozice začíná mít svoje oprávnění. Ale furt je to vnímáno jako člověk, o kterým se neví, co v tý škole bude dělat (Ř1).“

Přímo jedna sociální pedagožka pak uvedla: „Ale široká veřejnost nemá pojem o tom, co to je sociální pedagog, ale spíš mě škatulkují do té škatulky výchovného poradce. Ale vědí, co je výchovný poradce. Ale myslím si že většina rodičů ví, že tak nějak funguje (SP5b).“ Dodala poté: „Což my vlastně do té sociálky taky spadáme. My máme aprobace jako sociální pracovník, ale děláme v pedagogické sféře (SP5b).“

Ředitel jiné školy zase uvedl, že se **neznalost týká i učitelského sboru**: „No, tak sociální pedagog je tady trošku nezáviděníhodné postavení, protože učitelé mají toho člověka jako někoho, kdo si s těma dětma má hrát. Nechci říct, že je méněcenný, to vůbec, ale jako člověk, kterej prostě... Kterej není učitel. A oni to ty učitelé tak maj. Ona je to jen vychovatelka, jen sociální pedagožka. Jo, takže to takhle mají postavený. Ale není to o tom, že by ji nebrali, ale prostě to říkají. No, ono to je jednoduchý si s těma dětma jenom povídat a hrát. Jo, takovouhle myšlenku ty učitelé mají, což samozřejmě není pravda. To konec konců ze svý praxe znám, že to takhle nefunguje, že bychom si s dětma jenom takhle povídali a hráli. No a co se týče dětí, tak ty děti ji docela často vyhledávají a pokud mají nějaký problém, tak většinou jdou ten problém řešit s pedagogem sociálním, než aby to šli řešit s nějakým jiným učitelem. Stejný ředitel: „A může to být tou neznalostí práce, že ty učitelé neznají práci těch lidí jako do detailu, i když jim řeknou, co dělají, mají to napsaný, s čím je můžou kontaktovat, proč tady jsou (Ř3).“

Jeden z ředitelů pak uvedl, že problémem je, že školy neumí sociálního pedagoga využít: „Sociálních pedagogů je vždycky málo, jen se je školy nenaučily využívat. Potřebujeme změnu školského zákona – vyřešit inkluzi tak, aby neubližovala školství (Ř2).“

Během rozhovorů jsem si všimnul **skutečností, které na školách nefigurují**, a zároveň by taková možnost ze sociálně-pedagogického pohledu byla vhodná. Ve chvíli, kdy danou skutečnost namísto sociálního pedagoga zastává jiný kompetentní pracovník na škole, nebyla zařazena do této kategorie.

V případě jedné školy byla situace, kdy v posledním roce a půl přišlo do školy více žáků - cizinců, kteří nerozumí česky ani anglicky (Vietnamci a Mongolové). Nedostatkem zde byla **práce s integrací / inkluzí cizinců**. Ředitel uvedl: „Takže ony ty děti jsou hodný, jsou tichý, nejsou nijak konfliktní, ale on v tý hodině prostě kouká. On si i píše, Vietnamci umí latinku, ty ji používají normálně a Mongolci se snaží tak nějak psát, ale pravděpodobně neví co (Ř3).“ Doptal jsem se na následující: „(...) Ve chvíli kdy jste říkal, že sedí, kouká, ale o přestávkách vlastně taky nerozumí těm svým spolužákům, tak jestli ten sociální pedagog dělá to, že se snaží zapojit nějakým způsobem do dění té třídy?“ Odpověď byla bohužel záporná: „To asi zrovna ne tohle (Ř3).“

Jedna sociální pedagožka uvedla, že **nemá dostatečnou pozitivní zpětnou vazbu** na výsledky své práce: „Já nemám žádnou pozitivní zpětnou vazbu, že by třeba došly a řekly: ‚Paní učitelko, tohle to mě pomohlo, že jste mi řekla třeba tohle.‘ Takže ke mně se dostane když to to dítě udělá průšvih a je potřeba to řešit, nebo když vidíme, že to dítě jde do nějakého špatného prožívání, má to vliv na výuku, tak se ke mně dostane tohle. Takže mně přijde, že jsem hodně zavalená negativními zprávami. Ale o tom to asi je, řešit ty problémy a i něco preventivního. Mám radost, když mi řeknou: ‚Jo, to bylo dobrý, bavila mě hodina.‘ Ale spíš se ke mně dostane, když je nějaký problém (SP5b).“

Dalším nedostatkem je, že sociální pedagogové **nejsou součinní při plánování a realizaci výjezdových akcí** vyjma adaptačních kurzů. Od sociálních pedagogů jsem se dozvěděl následující: „Školy v přírodě jdou mimo mě (SP3).“ Ptal jsem se: „Když jezdíte na adaptáky, tak jezdíte i na školy v přírodě, nebo...“ Odpověď byla bohužel záporná: „Já nejedním. Ale kdyby mě někdo jako přizval, tak bych s tím asi neměla problém, myslím, že by to šlo (SP3).“

Sociálního pedagoga s minimálním úvazkem se dokonce v současné době nepodílí ani na vedení adaptačních kurzů. Ředitel jedné ze škol k tomu uvádí: „Ale ty adaptáky, tam ten sociální pedagog neorganizuje ty děti. Nemá na to ani časovej prostor (Ř1).“ Dotyčný sociální pedagog však píše o svém působení na větší úvazek v minulosti následující: „S kolegyni XXX jsme připravovali a realizovali adaptační kurzy pro 6. třídy (SP1).“ Stejný důvod pro to, aby sociální pedagožka ne jiné škole nebyla zapojena do realizace adaptačního kurzu uvádí i daná osoba: „Jak jsem tu jenom rok, tak ne že by to šlo mimo mě... Ale zatím jsem se do toho aktivně nezapojovala, jak mám malý úvazek (SP5a).“

Dalším nedostatkem *může být nespolupráce s externími dodavateli služeb* (preventivní programy, specificky zaměřené kurzy, exkurze, zážitkové programy apod.). Kategorie nezohledňuje odborníky a instituce jako psycholog, terapeut, psychiatr, středisko výchovné péče, policie apod. S těmito subjekty sociální pedagogové povětšinou spolupracují. V následujícím případě jsem se zaměřoval na výpomoc sociálnímu pedagogovi s konkrétními programy a řešením situací od externího dodavatele služeb.

Sociální pedagogové uvádí: „Na adapták jsme to nevyužili, ale některé programy uvnitř školy nám byly poskytované i zvenku. Třeba policie pro nás měla nějaký programy. Těch subjektů bylo několik, ale tohle na starosti nemám. To dělá metodická prevence. Já se na to podívám, ale aktivně se toho neúčastním a ani to neplánuju (SP3).“

Ředitelé o této situaci ví: „Děláme si to všechno sami a šijeme si to přesně na míru. Pracovnice čerpají ze svých zkušeností (Ř4).“

Dalším nedostatkem jsou **limity dopadu práce** jednotlivého sociálního pedagoga. Jedna sociální pedagožka se vyjádřila následovně: „Několik konfliktů, nebo nějakých nejasností jsem zdárně pomáhala vyřešit. Neřekla bych že se to klima radikálně proměnilo. Ale je to asi dáno i tím, že je ta škola velká. Kdyby to bylo na škole o 100–200 žácích, tak si myslím, že dopad na to klima by mohl být mnohem markantnější (SP3).“

## **5.7 Odpovědi na výzkumné otázky**

V této části diplomové práce jsem se na základě analýzy pokusil o zodpovězení výzkumných otázek.

### **1. Jaké příčiny vedly k vytvoření pozice sociálního pedagoga ve škole?**

Příčin bylo na daných školách více. Obecně se dá říct, že primární motivací na daných školách nebyla možnost financování, ale nutnost reagovat na aktuální potřeby daných škol. I vzhledem k různému sociodemografickému postavení škol a odlišné lokaci, se ukázalo, že konkrétní potřeby jsou různé. Příčiny vytvoření pozice sociálního pedagoga byly (viz kategorie *příčina vytvoření pozice*):

- 1) Nutnost reagovat na nárůst konfliktních situací
- 2) Snaha začlenit problémové žáky do třídního kolektivu
- 3) Najít pomocnou pracovní sílu ke školnímu psychologovi
- 4) Snaha nalézt prostředníka mezi školou a rodiči



## **2. Jaké jsou činnosti, které vykonává sociální pedagog?**

Činnosti sociálního pedagoga jsou velice rozmanité a stejně jako v předchozím případě záleží na potřebě jednotlivých škol. Činnosti se odvíjí od příčiny zřízení pozice sociálního pedagoga a ředitelé škol o práci svých podřízených mají dobrý přehled. Kromě jedné školy, kde nechává ředitel veškeré kompetence na sociálním pedagogovi. Činnosti, které sociální pedagogové vykonávají (viz kategorie *činnosti*):

- 1) Vedení třídnických hodin
- 2) Spolupráce s rodiči
- 3) Individuální podpora dětí
- 4) Podpora učitelského sboru
- 5) Administrativní činnosti
- 6) Vytváření sítě návazných služeb
- 7) Výpomoc školním psychologům i speciálním pedagogům
- 8) Poskytování poradenství dětem, rodičům i učitelskému sboru
- 9) Řešení výchovných problémů
- 10) Mediace
- 11) Realizace adaptačních kurzů
- 12) Provádění sociometrických šetření
- 13) Nabízení smysluplného trávení volného času
- 14) Realizace preventivních programů

## **3. Jaké jsou přínosy sociálního pedagoga?**

Přínosy jsou podobné (a dalo by se říct, že každá kvalitně odvedená činnost nejen sociálního pedagoga je přínosná), ale vyvstaly určité dominantní body (viz všechny kategorie s výjimkou kategorií *příčina vytvoření pozice* a *problémy*):

- 1) Znalost sociálně-právní problematiky a legislativy
- 2) Snížení pracovního vytížení ostatních zaměstnanců školy
- 3) Vnášení jiných pohledů na některé situace
- 4) Individuální práce s dítětem, rodičem či s učitelským sborem

- 5) Škola s rodiči lépe spolupracuje
- 6) Na škole vytváří bezpečné a důvěrné prostředí
- 7) Vytváří síť návazných služeb
- 8) Zařazování preventivní činnosti
- 9) Snížení finančních výdajů na externí preventivní programy

#### **4. Má sociální pedagog dopad na vztahy ve školním prostředí?**

Sociální pedagog má dopad na vztahy ve školním prostředí. Jde zejména o vytvoření důvěrných a podporujících vazeb díky individuální práci s jeho klienty. Dopad na vztahy ve školním prostředí má tento (viz kategorie *přínosy* a *dopad zaměstnání sociálního pedagoga*) :

- 1) Zlepšení práce s problémovými žáky
- 2) Vytváření bezpečného a důvěrného prostředí
- 3) Poskytování individuální podpory žákům, rodičům a učitelskému sboru
- 4) Zlepšení komunikace s rodiči

#### **5. V čem je role sociálního pedagoga jedinečná?**

Jedinečnost role sociálního pedagoga určují jeho osobnostní charakteristiky a zároveň povaha práce, kterou vykonává. Respondenti uvedli, že není v pozici vysoké autority jako učitel a díky tomu může s klienty navázat důvěrnější vztah. To platí i v případě práce s rodiči. Jedinečný je i v tom, že jeho zájem není omezen pouze na prospěch žáka, ale přistupuje k jeho problémům z více stran.

Sociální pedagog zároveň může individuálně pracovat s malými skupinami až jednotlivci po delší čas, než učitelé.

Jedinečnost sociálního pedagoga spočívá i v jeho multidisciplinárnosti a spolupráci s ostatními odborníky. (viz kategorie *přínosy*, *činnosti* a *dopad zaměstnání sociálního pedagoga*)

#### **6. Spolupracuje sociální pedagog s dalšími pracovníky mimo školu?**

Ano, spolupracuje (viz kategorie *spolupráce mimo školu*). Opět záleží na povaze práce daného sociálního pedagoga. Sociální pedagogové na školách, kde proběhl výzkum spolupracovali v různé míře s externími psychology, psychiatry, policií, terapeuty,

Orgánem sociálně-právní ochrany dětí, pedagogicko-psychologickou poradnou, romským poradcem, multikulturním centrem a s terénní službou.

Naopak nedocházelo k hlubší spolupráci s nízkoprahovými zařízeními, středisky volného času, s Domy dětí a mládeže, úzce či všeobecně zaměřenými volnočasovými spolky, neziskovými organizacemi ani s výchovně-vzdělávacími organizacemi typu Skaut, Pionýr atp.

## **7. Zodpovězení hlavní výzkumné otázky**

Zkoumané školy využívají sociálního pedagoga rozmanitým způsobem. Náplň práce se vždy odvíjí od aktuální poptávky, která vzniká od ředitele školy, který je kompetentní ke stanovování působnosti sociálního pedagoga na dané škole. Jedná se tedy o reakci školy na vyřešení problematických situací, které jsou nad rámec běžného učitelského povolání či povolání jiných zaměstnanců působících na dané škole.

Sociální pedagogové často působí jako prostředník mezi školou a rodinou, vedou preventivní programy různou formou, řeší výchovné problémy žáků, pracují s učitelským sborem. Školy využívají sociálního pedagoga pro skupinovou i individuální práci s tím, že jsou si velice dobře vědomi jedinečnosti ve specifickém vztahu sociální pedagog – klient, který je založen na důvěře ve chvíli, kdy se do jisté míry vytrácí problém nevyváženosti autority učitele a žáka. Často sociální pedagogové i ředitelé mluví o práci s dítětem, rodičem i učitelem jako o podpoře.

V neposlední řadě školy využívají sociální pedagogy pro kontakt s institucemi a samostatnými pracovníky, které mají souvislost se sociálně-pedagogickou činností. Taktéž sociální pedagogové vypomáhají jiným odborníkům působícím ve škole a pomáhají v práci i přímo učitelům. V daných školách se jednalo o jedinečnou pozici co do multidisciplinarity.

## 6 Diskuse

### 6.1 Reflexe výsledků výzkumu

Z výsledků výzkumu je patrné, že sociální pedagogové na škole **jsou potřební a mají vyjasněnou náplň práce**. Ta se však na jednotlivých školách liší. To je dáno tím, že role sociálního pedagoga není jakkoli omezena, a tak díky vložení kompetencí do rukou ředitele škol, můžeme pozorovat, že náplň práce sociálního pedagoga reaguje na aktuální potřeby dané školy. V souvislosti s tím můžeme říci, že ředitelé škol mají dobrý přehled o tom, co sociální pedagog na jejich škole dělá.

V českém školním prostředí **není jednoduché na tohoto pracovníka získat finance**, ale ve chvíli, kdy se tak stane, školy zjistí, že sociální pedagog je u nich **plnohodnotným zaměstnancem**.

Sociální pedagogové, kteří participovali v tomto výzkumu byli téměř všichni placeni z šablon Evropské unie. Ve způsobu financování se ředitel může rozhodnout, k čemu jakou část financí použije. V případě těchto sociálních pedagogů se tedy jednalo o chtěnou pozici. Situace by tedy mohla být značně odlišná v případě, že by nastalo plošné zavedení sociálních pedagogů do škol. Stejně tak by mohla být situace odlišná ve chvíli, kdyby se ředitel nerozhodoval o tom, co je pro něj ze šablon nejpotřebnější, ale naskytla by se možnost využít dotace tak, že by buď ředitel mohl sociálního pedagoga zaměstnat, nebo by nechal peníze nevyužité.

Výsledky ukazují, že sociální pedagogové hojně **spolupracují s jinými pracovníky mimo školu**, ale jedná se vesměs o odborníky z řad psychologů, terapeutů apod., o policii, pedagogicko-psychologické poradny a Orgán pro sociálně-právní ochranu dětí. Jen jeden využíval možnosti neziskového sektoru v podobě romského poradce apod. Je patrné, že se sociální pedagogové v případě spolupráce s jinými pracovníky omezili pouze na práci související s řešením problémů dítěte a opominuli možnosti navázat spoluprací s jinými pracovníky či institucemi, které zajišťují primární prevenci – třeba „jen“ v podobě nabídky smysluplného využití volného času. Jedná se o **absenci spolupráce školy a volnočasových zařízení, mládežnických organizací, Domů dětí a mládeže, středisek volného času, nízkoprahových zařízení, kroužků mimo školu atp.**

Sociální pedagogové spolupracují v rámci školy s učiteli, psychology i s rodiči. Hovoří o jedinečnosti práce v multidisciplinaritě i ve vytváření důvěry mezi nimi a klientem, což ústí v možnost individuální práce s kladným výsledkem.

Spolu s ostatními odborníky ze školy pořádají adaptační kurzy a třídnické hodiny, které mají různé cíle. Často se jedná o podpoření soudržnosti skupiny, vylepšení třídního klimatu či o preventivní působení. V případě škol v přírodě a jiných pobytových akcí však takto nepůsobí. Ačkoli je všeobecně známo, že pobytové akce mají mnohem větší potenciál ke změně, je jejich realizace ponechána na jiných pracovnících školy. Otázkou je z jakého důvodu se sociální pedagogové sami nesnaží podílet na takových akcích.

Ve všech případech sociální pedagogové vytvářeli bezpečné prostředí, které souviselo s důvěrou mezi ním a klientem. Zároveň všichni uvedli, že část z činností, které vykonávají mají preventivní charakter.

Pro výběr vhodného sociálního pedagoga jsou důležité jeho **specifické osobnostní charakteristiky**. Díky nim může navázat důvěrné vztahy se svými klienty. Sociální pedagogové uvedli, že mají vysokou motivaci pro výkon své funkce a že se snaží vystupovat na úrovni klientů. Otázkou je, jaké další osobnostní charakteristiky sociální pedagogové mají a jak působí na jejich klienty.

Kódy s největší četností se týkaly podpory dětí a učitelů. Akcentována byla práce s rodinou i se skupinou (žáků). Jedním z nejvýraznějších kódů byly i preventivní programy. Dalšími výraznými kódy bylo mapování sociální oblasti a mezioborová spolupráce.

Výzkumem jsem ověřil platnost části výsledků výzkumu z rozsáhlé studie proveditelnosti Zavedení sociálních pedagogů do škol. Zejména pak mé výsledky zcela potvrzují následující závěry z dané studie: „Jaké činnosti a postupy budou na dané škole nejvíce potřeba, je nepředvídatelné, každá škola je individuální případ. Náplň práce SP by měla být formulována dostatečně široce a otevřeně, aby se SP mohl kreativně přizpůsobit potřebám a objednavce škol. (...) Na všech školách, kde tomu byly vedení a sbor otevřené, přinesla práce SP, řečeno v nejobecnějších termínech, celkové zlepšení klimatu, tedy zkvalitnění komunikace mezi žáky a učiteli i mezi učiteli navzájem, řešení konkrétních individuálních i skupinových problémů (šikana, vztahy ve třídách) a zadání (přínosné třídnické hodiny, adaptační pobyty, diagnostické a stmelovací hry), nové kvalitní a zábavné formy trávení volného času v a po škole (Moravec et al., 2015, s. 114).“

## **6.2 Přínos výsledků pro současné poznání**

Záměrem této diplomové práce bylo prozkoumat, jaká je skutečná role sociálních pedagogů ve školním prostředí. Z výzkumu vyplynulo, že role je velice rozmanitá a je navázána na aktuální potřeby dané školy.

Výzkum umožnil lépe pochopit, jakým způsobem jsou sociální pedagogové využíváni a zároveň jak ke svým činnostem přistupují. Zároveň ukázal, že vložení důvěry do ředitelů a ponechávání jim autonomie v ovlivnění využití sociálního pedagoga tak, jak to určuje v současnosti jediný legislativní dokument (šablony Evropské unie), je smysluplné a účinné řešení, jak se s touto pracovní pozicí vypořádat.

Zároveň výzkum ukázal, že dezorientace v pojmu sociální pedagog nepanuje pouze u široké veřejnosti, ale i v rámci učitelských sborů.

V neposlední řadě pak odhalil, že sociálního pedagoga na škole není snadné financovat a školy volají po jeho zařazení do katalogu prací a uzákonění nutnosti mít tohoto zaměstnance ve škole.

Přínosem je, že byl nalezen průsečík v rozmanitých činnostech sociálních pedagogů na daných školách. Ve všech případech sociální pedagog na škole vytvářel bezpečné prostředí založené na vzájemné důvěře a věnoval se preventivní činnosti.

## **6.3 Návrhy navazujících výzkumů**

V návaznosti na tento výzkum je možné ověřit platnost hypotéz, které vyvstávají, na širším okruhu sociálních pedagogů na školách – ideálně již kvantitativní metodou. Jedná se o hypotézy týkající se toho, zda vložení kompetencí náplně práce sociálního pedagoga do rukou ředitele školy má kladný dopad na řešení aktuálních potřeb školy, zda sociální pedagogové na školách vytváří bezpečné a důvěrné prostředí, či zda jsou plnohodnotnými a nepostradatelnými poté, co si na škole najdou své místo apod.

Neméně zajímavým navazujícím výzkumem by bylo zjišťování vztahů a náhledů na činnost sociálního pedagoga z pohledu učitelského sboru, rodičů, dalších spolupracujících subjektů mimo školu i z pohledu samotných dětí.

Taktéž je možné analyzovat kazuistiky práce sociálního-pedagoga s vybranými klienty vzhledem k dopadu jeho činnosti i způsobu práce.

Dalším zajímavým výzkumem by bylo prozkoumání možností uplatnění sociálního pedagoga ve volnočasových spolcích a institucích a školských zařízeních typu Dům dětí

a mládeže, středisko volného času apod. Též by bylo zajímavé prozkoumat sociálně-pedagogické působení ve výchovně-vzdělávacích neziskových organizacích.

Jistě by byl zajímavý výzkum, který by se věnoval problematice osobnostních charakteristik sociálního pedagoga a způsobů výkonu práce u specifických situací. Taktéž by mohlo být podnětné zkoumat, jak se proměňuje náplň práce sociálního pedagoga na školách v průběhu času, kdy je pozice sociálního pedagoga na škole zřízena.

#### **6.4 Metodologická reflexe výzkumu**

Během výzkumu jsem se snažil o maximální validitu. Proto jsem vedl rozhovory vždy s ředitelem a s jeho zaměstnancem na této pozici. Výzkum však má své limity, na které je třeba brát ohled.

Jedním z limitů je neudělení souhlasu s pořízením nahrávky od obou zaměstnanců školy (ředitel + sociální pedagog). Ačkoli jsem si zapisoval poznámky, jednalo se o jinou metodu sběru dat, než v ostatních případech, což do jisté míry mohlo zkreslit výstupy, byť jsem se snažil o maximální možné zachování významu.

V případě jednoho sociálního pedagoga s minimálním úvazkem se mi nepovedlo navázat osobní kontakt a konverzace proběhla skrze poměrně detailní odpověď v e-mailové zprávě. Mimo výše uvedený limit se dá připočítat ještě omezení v jazykové bariéře, kdy se jednalo o cizince a některá slova a větní spojení nebyla dobře užita. Opět jsem se však snažil o zachování významu informací.

Na metodologii oceňuji vedení rozhovorů napříč sociodemografickým postavením škol. V potřebách školy byly rozdíly obrovské. Výběrová škola na předměstí velkoměsta měla zcela jiné požadavky, než spádová škola v menší obci apod. Toto velice obohatilo práci a pomohlo zmapovat problematiku reálného působení sociálních pedagogů do větší šíře.

Zároveň jsem měl možnost se sociálními pedagogy i řediteli strávit poměrně dlouhý čas, kde jsem nemusel uměle urychlovat rozhovory a mohly tak proběhnout v plné šíři. Ke kódování rozhovorů jsem pak využil počítačový software ATLAS.ti, který mi usnadnil zorientovat se v textech a omezil chyby z přehlédnutí.

Limitem výzkumu je i malý počet respondentů. Jedná se však o kvalitativní explorativní výzkum, který s možnou nižší reliabilitou předem počítá a navrhuje ověření pomocí kvantitativní metody.

## 7 Závěr

V diplomové práci se podařilo odpovědět na vytyčenou otázku „Jakým způsobem školy využívají sociálního pedagoga?“ díky možnosti vést rozhovory s řediteli škol a jejich zaměstnanci na pozici sociální pedagog. Z výsledků vyplynulo, že školy využívají sociálního pedagoga dle aktuálních potřeb, které jsou přímo vázány na danou školu. Náplň práce se

u jednotlivých sociálních pedagogů odlišuje. Shody lze nalézt zejména v preventivním působení, individuální práci založené na důvěře směrem k sociálnímu pedagogovi a u spolupráce s řadou dalších pracovníků dané školy i s odborníky a institucemi mimo školu. Ve všech případech pak docházelo k propojení školy a rodiny skrze sociálního pedagoga.

Pochopitelně má výzkum své limity. Rozhodně se však podařilo zjistit další důležité informace k pochopení složitého a v současné době málo probádaného pole sociálně-pedagogické práce ve školách.

Výzkum byl omezen na určitou výšeč informací, které se týkaly působení sociálního pedagoga ve školním prostředí. K popsání působení daných sociálních pedagogů na škole by jistě bylo možné vést další rozvíjející rozhovory, ale zároveň využít i jiné metody sběru dat. Stejně tak by bylo možné rozvíjet možnosti výzkumné práce směrem k ředitelům škol či dokonce ke všem dalším pracovníkům školy, rodičům, dalším spolupracujícím subjektům mimo školu apod. Díky takovým informacím by bylo možné zkoumat danou pozici mnohem více do hloubky a odhalit možná zatím neznámé skutečnosti.

Diplomová práce na základě poznatků, které vyplývají z výsledků výzkumu, nabízí možnosti uskutečnit další navazující výzkumy, které by pomohly ještě podrobněji danou problematiku zkoumat.



## 8 Seznam použité literatury

1. AKREDITAČNÍ KOMISE. *Zpráva Akreditační komise o hodnocení studijních programů Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně uskutečňovaných ve spolupráci s Institutem mezioborových studií, s.r.o.* 2013. [online]. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.akreditacnikomise.cz/cs/hodnoceni-vysokych-skol/univerzitni-vysoke-skoly/498-hodnoceni-sp-fhs-utb-zlin-ims-brno-2013.html>
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Univerzita Komenského Bratislava. Filozofická fakulta, 2005. ISBN: 8089236006
3. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN: 978-80-247-4824-5.
4. ČERSTVÁ, Lenka. *Profil a kompetence sociálního pedagoga vůči jiným pomáhajícím profesím*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky.
5. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
6. DOHNALOVÁ, 2014. Výzkumníkovo desatero etického chování. *Časopis Sociální práce* [online]. [cit. 17. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/zpravy.php?oblast=2&clanek=379>
7. EICHSTELLER, Gabriel a HOLTHOF, Sylvia. Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People – Historical Perspective. In: *Children Australia*, 2011. 36, 4, 176–186. Dostupné z DOI: 10.1375/jcas.36.4.176
8. EICHSTELLER, Gabriel a HOLTHOF, Sylvia. Key Pedagogic Thinkers: Paul Natorp. In: *The Journal of Pedagogic Development*. [online]. 2013.

- [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-3-issue-2/key-pedagogic-thinkers-paul-natorp>
9. EVROPSKÁ UNIE. *ECTS Users' Guide 2015*. [online]. 2015. [cit. 22. 6. 2019]. ISBN: 978-92-79-43559-1. Dostupné též online z: [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf)
10. FELCMANOVÁ, Alena. Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. In: *Sociální pedagogika / Social Education*, 2018. roč. 6, č. 1, s. 28–46. ISSN: 1805-8825
11. GARDNER, Ali. *Social pedagogy and social work*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2019. ISBN: 9781526442062.
12. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008. ISBN: 978-80-223-2391-8.
13. GRECMANOVÁ, Helena. Vliv prostředí školy na její klima. In: *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. 11. 11. 2004. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>
14. HAVLÍKOVÁ, Jana. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i. výzkumné centrum Brno, 2018. ISBN: 978-80-7416-332-6.
15. HÄMÄLÄINEN, Juha. Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. In: *International Journal of Social Pedagogy*, 2012. 1(1), 3-16. Dostupné z DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002.
16. HLADÍK, Jakub. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním. In: *Sociální pedagogika / Social Education*, 2014. ročník 2, číslo 2. ISSN: 1805-8825.

17. HOLÁ, Lenka. *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN: 978-80-247-4109-3.
18. HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN: 80-7290-053-6.
19. HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN: 9788074140723.
20. HRUŠKOVÁ, Aneta. *Pedagogické dovednosti: Studijní opora pro kurz Tvorba týmu lektorů v rámci projektu Inovace profesního vzdělávání ve vazbě na potřeby Jihočeského regionu*. České Budějovice, 2013. Dostupné z: <https://docplayer.cz/158443-Pedagogicke-dovednosti.html>
21. JIRÁSEK, Ivo et al.. *Fenoménu Foglar*. Prázdninová škola Lipnice. Praha, 2007. ISBN: 978-80-239-9736-1
22. KNOTOVÁ, Dana et al. *Úvod do sociální pedagogiky: Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN: 978-80-210-7078-3
23. KOHOUTEK, Rudolf. Jaroslav Foglar jako praktický pedagog a psycholog. In: *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1505/jaroslav-foglar-jako-prakticky-pedagog-a-psycholog>
24. KOHOUTEK, Rudolf. ŠKOLNÍ A PRACOVNÍ prostředí a vývoj osobnosti. In: *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/kolni-pracovni-a-dalsi-prostredi-s-vlivem-na-vyvoj-osobnosti>

25. KOHOUTÍ KŘÍŽ: ŠUMAVSKÉ OZVĚNY. Margarete Von Buquoyová. In: *Jihočeská vědecká knihovna v Českých Budějovicích*. [on-line], 02. 11. 2018. [cit. 22. 6. 2019]. Překlady a české texty Jan Mareš, elektronická verze Ivo Kareš. Dostupné z: <https://www.kohoutikriz.org>
26. KORNBECK, JACOB a ROSENDAL, Jensen Niels. *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2009. ISBN: 978-3-941482-34-0
27. KOVÁČIK, Ivan. V Brně hledali řešení problému hazardního hraní. In: *Sociální pedagogika / Social Education*, 2014. roč. 2, č. 1, s. 126. ISSN: 1805-8825
28. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042.
29. KRAUS, Blahoslav. K vývoji české sociální pedagogiky. In: *Pedagogika*, 2007. č. 2, s. 132-144. ISSN: 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1364>
30. KRŠKOVÁ, Michaela. *Možnosti uplatnění profese sociálního pedagoga na trhu práce*. Brno, 2009. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Institut mezioborových studií Brno.
31. KUROWSKI, Martina. Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. In: *Sociální pedagogika*, 2013. roč. 1, č. 1, s. 64–76. ISSN: 1805-8825
32. LORENZOVÁ, Jitka. Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. In: *Pedagogika*. 2001. roč. LI. s. 292-298. ISSN: 2336-2189.
33. LORENZOVÁ, Jitka. *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese: K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky*. Brno, 2017. Habilitační práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

34. MAĽOVÁ-NIKLOVÁ, Miriam. K niektorým otázkam vývoja sociálnej pedagogiky v Poľsku. In: *Pedagogická orientace*, 2007. č. 3, s. 20–29. ISSN 1211-4669.
35. MASARYKOVA UNIVERZITA. O sociální pedagogice. In: *Masarykova univerzita v Brně. Katedra sociální pedagogiky*. [online]. 2019. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z: <https://ksop.ped.muni.cz/co-je-socped>
36. MORAVEC, Štěpán et al. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol: studie proveditelnosti*. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s. a Demografické informační centrum, o.s, 2015. Dostupné též online z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289>
37. NEKVIDOVÁ, Barbora. *Sociální pedagog a jeho možnosti uplatnění ve školském systému*. Brno, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Institut mezioborových studií Brno.
38. NÝDRLOVÁ Veronika a SOJÁK, Petr. GYMNASION, časopis pro zážitkovou pedagogiku číslo 13, podzim 2013 (ročník 7, číslo 2), Téma: spiritualita, Gymnasion, o.p. In: *Sociální pedagogika / Social Education*, 2014. roč. 2, č. 1, s. 117-119. ISSN: 1805-8825
39. ONDREJKOVIČ, Peter. Proces socializácie a výchova ve škole. In: *Sociální pedagogika / Social Education*, 2014. roč. 2, č. 1, s. 37-50. ISSN 1805-8825
40. PECHA, Libor. K vymezení pojmu sociální pedagogika. *Pedagogická orientace*, 1993, č. 8-9, s. 90-9. ISSN: 1805-9511 Dostupné online z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11183/pdf>
41. PESTALOZZI, Johann Heinrich. *How Gertrude teaches her children : an attempt to help mothers to teach their own children and an account of The method, a report to the Society of the Friends of Education, Burgdorf*. Syracuse: C. W. Bardeen, 1894. Dostupné z: [https://archive.org/stream/howgertrudeteach00pestuoft/howgertrudeteach00pestuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/howgertrudeteach00pestuoft/howgertrudeteach00pestuoft_djvu.txt)

42. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012.  
ISBN: 978-80-247-3470-5.
43. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-170-3.
44. ROTHUIZEN, Jan Jaap a HARBO, Lotte unker. Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes. In: *International Journal of Social Pedagogy*, 2017. 6 (1), pp.6–28. Dostupné z DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.002>
45. SCHUGURENSKY, Daniel. Social Pedagogy In North America: Historical Background And Current Development. In: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2016, 27. ISSN: 1139-1723.  
Dostupné z DOI: 10.7179/PSRI\_2016.27.11
46. SIMONOVÁ, Carmen. *Celostátní konference pracovníků DMI, Hradec Králové, 14. – 15. 11. 2014*. [online]. 2014. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z: [http://www.dmhk.cz/public/Image/sekce-typ-71/simonova\\_osobnost\\_pedagoga.pdf](http://www.dmhk.cz/public/Image/sekce-typ-71/simonova_osobnost_pedagoga.pdf)
47. SINGH, Bhoodev. (n.d.). *Preschool education*. [S.l.]: Aph Publishing Corporatio.
48. SLEZÁKOVÁ, Zuzana. *Obor Sociální pedagogika z pohledu studentů daného oboru*. Olomouc, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Cyrilometodějská teologická fakulta. Katedra křesťanské výchovy.
49. STANOEV, Martin. Cesta k závislosti a zpět. In: *Sociální pedagogika / Social Education*, 2014 Roč. 2, č. 1, s. 64-81. ISSN: 1805-8825
50. STRAUSS, Anselm Leonard a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN: 80-85834-60-x.

51. SYLABUS PŘEDMĚTU ASISTENTSKÁ STÁŽ NA FF UK [online]. 2019. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z:  
<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=a94d830dba8e51c97ce6e346594cbc80&tid=&do=predmet&kod=APE516055&skr=2017>
52. SYLABUS PŘEDMĚTU SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PRAXE NA FF UK [online]. 2019. [cit. 22. 6. 2019]. Dostupné z:  
<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=a94d830dba8e51c97ce6e346594cbc80&tid=&do=predmet&kod=APE510041&skr=2017>
53. ŠEĎOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In: ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.
54. ŠEĎOVÁ, Klára. Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.
55. ŠVARŘÍČEK, Roman. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.
56. TRUBAČOVÁ, Ivana. *Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí ve škole*. Zlín, 2016. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Ústav pedagogických věd.
57. TUCKMAN, Bruce Wayne. *Developmental sequence in small groups*. Psychological Bulletin. 63(6), 384–399. Dostupné z DOI: 10.1037/h0022100
58. VOLFOVÁ, Žaneta. *Pojetí sociální pedagogiky v České republice, Slovenské republice a Polsku – teorie a praxe*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky.

59. WENDT, Wolf Rainer. *Geschichte der Sozialen Arbeit 2*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2008. ISBN: 978-3-658-15435-6
60. WILDEMUTH, Barbara Marie. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, Conn: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 978-1-59158-503-9.
61. ZVÍROTSKÝ, Michal. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN: 978-80-7290-660-4.



## 9 Seznam tabulek:

*Tab. 1* ČERSTVÁ, Lenka. Kompetence sociálního pedagoga. In: *Profil a kompetence sociálního pedagoga vůči jiným pomáhajícím profesím*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky.

## Příloha 1.

Kategorie	Subkategorie	Kódy	Četnost
Příčina vytvoření pozice	Sociální důvody	nárůst problematických situací rozevírající se sociální nůžky sociální problémy sociální problémy - příčina sociální problémy u žáků začlenění žáků do kolektivu smysluplnost pozice	2 1 1 1 1 1 1
	Výchovné problémy	nárůst problematických situací	2
	Rozšiřování školy	práce s rodiči nárůst počtu dětí nárůst žáků rozlehlost školy pomoc psychologovi snížení byrokracie pro ostatní pracovníky	2 1 1 1 1 1
	Kvality zaměstnance	příčina ve znalosti kvalifikace zaměstnance schopnosti zaměstnance snaha udržet zaměstnance spokojenost s prací asistenta pedagoga	1 1 1 1
	Finance	příčina v nabídce financování	1
Činnosti	Práce se skupinou	práce se skupinou vedení preventivních programů práce s celou třídou sociometrie budování zdravého klimatu vedení adaptačních kurzů vedení třídnických hodin	18 5 4 2 1 1 1
	Individuální práce	podpora učitelů podpora učitelů podpora dětí okamžitá intervence pomoc dětem s poruchami chování prevence nabídka volnočasových aktivit diagnostika podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami podpora žáků se znevýhodněním reedukace kariérové poradenství administrativa milostné vztahy neformální činnost pomoc s komunikací s úřady pomoc s navázáním sociálních vztahů	15 13 10 8 8 6 5 3 3 3 3 3 2 2 1 1 1 1

		poskytování poradenství	1
		práce s dětmi ze znevýhodněného prostředí	1
		screening problematického prostředí	1
	Možnosti do budoucna	nízkoprahové zařízení	3
		dopomoc psychologovi	1
		dublování speciálního pedagoga	1
		intenzivnější spolupráce s psychologem	1
		vedení školního klubu	1
	Řešení konfliktů	řešení konfliktů	6
		výchovné problémy	3
		hledání příčin problémů	1
		krádeže	1
	Výpomoc jinému zaměstnanci	mezioborová spolupráce	12
		mapování sociální oblasti	11
		mediace	6
		dopomoc psychologovi	3
		dublování speciálního pedagoga	1
		náhrada za speciálního pedagoga	1
	Prevence	preventivní programy	10
		skupinové programy	6
		adaptační kurzy	5
		neformální činnost	3
		vedení třídnických hodin	1
		Výchovné poradenství	1
<b>Výhody sociálního pedagoga</b>	Čas	časové možnosti pro výkon práce	3
		dostupnost sociálního pedagoga	2
	Úhel pohledu	jiný náhled	2
		hledání nových cest	1
	Orientace v dané oblasti	znalost sociálně-pedagogického prostředí	7
		hlubší znalost klientů	4
		znalost problematiky ze strany ředitele	1
	Osobnost	osobní charakteristiky	3
		suportivní přístup	2
		odhodlání jít do přímé konfrontace	1
		přírozená autorita	1
		začlenění sociálního pedagoga	1
	Spolupráce	spolupráce s rodiči	3
		řešení konfliktů bez vyostření	2
		mimoškolní přesah	2
		práce s malou skupinou	1
		spolupráce s třídním učitelem	1
<b>Spolupráce mimo školu</b>	Odborníci	psycholog	2
		terapeut	2
		psychiatr	1
	Institute	policie	4
		OSPOD	4
		neziskové organizace a jednotlivci	3
		pedagogicko-psychologická poradna	2
		odbor sociální péče	2

		centrum pro osoby ohrožené sociálním vyloučením	1
		doučování cizinců	1
		magistrát	1
		poskytovatel sociálních a zdravotních služeb	1
		sociální terénní služba	1
		speciálně-pedagogické centrum	1
		středisko výchovné péče	1
	Nezařazeno	vytváření sítě návazných služeb	1
<b>Dopad zaměstnání sociálního pedagoga</b>	Individuální práce	Individuální podpora	8
		individuální práce	6
	Úleva	snížení pracovního vytížení ostatních	9
		snížování výdajů	1
	Zlepšení	společné úsilí	3
		urychlení procesů	1
		zklidnění dětí	1
		zlepšení práce s problémovými žáky	1
<b>Problémy</b>	Důvěrné vztahy	důvěra	20
		osobnostní charakteristiky	6
		bezpečí	3
		jedinečný vztah	2
		hlas rodičů	1
		osobní přístup	1
	Absence práce na akcích mimo školu	absence spolupráce na výjezdních akcích (mimo adaptační kurzy)	11
		absence příprav adaptačních kurzů	3
	Absence spolupráce	absence spolupráce s NZDM	11
		absence realizace	9
		sociálně-pedagogických programů ze strany subdodávek	
		absence realizace programů	5
		absence spolupráce s kolegy	3
		absence spolupráce s třetí osobou	3
		absence ocenění	2
	Vstupní podmínky	zmatek v pojmech	3
		nedostatek sociálních pedagogů	3
		nedostatečný úvazek	2
		neznalost pracovní náplně	2
		nemožnost změnit celkové klima	1
		neznalost veřejnosti	1
		nedostatečný úvazek	1
	Systémové nedostatky	financování	3
		chyba v legislativě	1
		školy neumí využít sociálního pedagoga	1

**Tab. 2** – výpis kódů provedl autor

## **Příloha 2.**

Ukázka přepisu rozhovoru SP5b.

### **Jak dlouho jsi tady na té pozici?**

Začínala jsem zde v posledním ročníku magisterského studia jako asistent pedagoga. Byl to takový přivýdělek u školy. Samozřejmě to nemělo takové ohodnocení, aby mě to mohlo uživit. Byla to spíš taková brigáda. Postupně jsem se vypracovala na pozici sociálního pedagoga. Pracuji zde druhým školním rokem jako oficiální sociální pedagog.

### **A před tebou tu nějaký sociální pedagog byl?**

Ne, sociální pedagog tu nebyl. Někdo mě nazývá výchovným poradcem a někdo sociálním pedagogem. První rok byl placený z dotací (šablon na inkluzi), ale teď jsem jako normální zaměstnanec, oficiálně jako sociální pedagog. Jsem za to vděčná.

### **Takže pozice sociálního pedagoga byla zřízená spolu s tebou?**

Ano, byla zřízená spolu se mnou.

### **Víš, co byla hlavní příčina, proč škola zřídila pozici sociálního pedagoga?**

S panem ředitelem se známe již spoustu let. Viděl, že v rámci své pozice zde funguju. Viděl mě jako asistentku, viděl mě učit, viděl, že k těm dětem mám blízko. Když zjistil, že studuji tuto školu snažil se hledat a vymýšlet různé kroky, postupy a dotace, aby mě tu udržel. Chtěl, aby tu byl nějaký prostředník mezi školou a rodinou. Aby tu byl někdo jako pomocník když se řeší nějaký problém. To zahrnuje náplň mé práce. Jsem takový prostředník. Ulehčí to práci jak řediteli, tak učitelům, protože tu je někdo, kdo bude tyto problémy řešit. Myslím si, že tu funguju na bázi výchovného poradce. Co mě tu nejvíce baví a miluju to jsou třídnické hodiny. Pracuji jako něco mezi výchovným poradcem a metodikem prevence. Dělá preventivní třídnické hodiny, kde pracuji s kolektivem, povídací hodiny, otužování sebevědomí a takové práce. To je má pracovní náplň.

**Ty jsi mluvila o dvou rovinách v zaměstnání. První byla zájem ředitele o tvou osobu a druhá rovina je, že pan ředitel cítil potřebu mít tu sociálního pedagoga. Co si myslíš, že bylo dominantní?**

Myslím si, že to bylo potřeba, protože tato škola se neskutečným způsobem rozrůstá. Dnes tu máme v každém ročníku na prvním stupni tři třídy. Na škole máme přes 600 dětí. Myslím si, že kdyby tu na škole byl jeden výchovný poradce, nebyl by schopný tolik práce utáhnout. Prostě je lepší mít na to více lidí. Pan ředitel mě umístil na první stupeň ve funkci sociálního pedagoga. Mám na starosti budovu nemocnice, kde mám na starosti první, druhou a třetí třídu a pracuji jen s nimi. To znamená, že ty děti znám. Učím zde ještě na půl úvazku angličtinu, tím pádem ty děti opravdu znám. Bavím se s rodičema o jejich problémech, dostávají se mi do rukou jejich zprávy z pedagogické poradny. Dokážu s nimi pracovat kvalitněji, než kdyby tu byl jeden člověk sám na 600 dětí.

### **A ty máš půlúvazek sociálního pedagoga?**

Ano mám půl úvazku sociálního pedagoga a půl úvazku učím angličtinu na prvním stupni.

### **Jaké jsou tvé hlavní činnosti?**

Hlavní činnost je ta, že pokud je dítě posláno do pedagogicko-psychologické poradny, přijde mi zpráva, kterou musím distribuovat třídnímu učiteli a rodičům. Můžeme jí zkontrolovat, pokud je potřebné něco změnit nebo upravit. Pokud se bavíme o tom, že dítěti, nebo do třídy je přidělen asistent pedagoga, tak to také řeším já. Pomáhám při tvorbě individuálních plánů. To je ta byrokratická agenda. A druhá část mé práce (část kterou miluji) je práce s třídou. Tzn. ve třídě se objeví výchovný problém a já mám od září schůzky s maminkou, můžu se scházet i se sociálkou, kolegyně měla schůzku s policistou. Já jsem takový zástupce za tu školu. Někdy mohu suplovat pana ředitele, aby tam nemusel. Zahrnuje to i individuální práci se samotným dítětem, ale i práci s rodiči. Poradit, kam se mohou obrátit. Měli jsme tu vietnamského chlapečka. Rodiče nerozuměli a bylo potřeba obtelefonovat foniatrii, neurologii a další podobné věci. Takže mi na stole přistál papír s tím, co je potřeba obtelefonovat. Takže to zahrnuje i pomoc cizincům, prostě veškerá individuální pomoc, která je potřeba u daného dítěte. A teď přichází čas na tu nejpříjemnější třetí část a to jsou třídnické rodiny a preventivní setkání. Řekneme si: „Pojďme si zahrát nějakou hru.“ Mám různé zaměření. Někdy je to sopt (pojd'me si popovídat například o tom, jak poznat šikanu, jaké jsou mezi ní rozdíly, kam se mohou obrátit.

**Vyžadují děti individuální nebo skupinovou konzultaci? Jde mi o to, zda to je iniciativa dětí nebo policie, poradny, atd.**

Tím, že na půl úvazku učím, tak ty děti se mnou mluví celý den. Chodí za mnou se svými problémy během dne, takže to poradenství poskytují za pochodu jako to dělají i učitelé. Zkoušíme se zamyslet, proč má takovou náladu. To je to terénní jednání s dětmi, ale ještě si mi nestalo, že bych seděla v kabinetu, měla konzultační hodiny a nějaké dítě za mnou přišlo. Ale myslím si, že by sociální pedagog měl fungovat na bázi toho, že se rekognoskujete, kouká co je kde potřeba. A to je ten důvod, proč tu budeme mít dva sociální pedagogy. Každý se může zabývat jednou budovou, kde má na starosti 8 tříd, které může mít zmapované. Ne celou školu, první nebo druhý stupeň.

**Takže máte rozdělený první a druhý stupeň?**

Já mám budovu u nemocnice, kde mám na starosti 8 tříd (3x první, 3x druhou, 2x Třetí). Kolegyně má XXX, kde má na starosti 6 tříd (5.-7. třída). Další kolegyně, která není sociální pedagog, ale výchovný poradce, ta má na starosti hlavní budovu. Zatím jakoby ještě na druhém stupni sociální pedagog není, ale tam to supluje ten výchovný poradce.

**A je nějaký výhledový plán na to ho zaměstnat?**

Já se obávám že v dnešní době do školství se nikdo moc nehrne. A já si myslím že kdyby byla možnost třeba dotace, tak se pan ředitel bránit nebude, protože těch papírů je opravdu dost. Třeba v září vás zahrnou jenom papíry.

**No, já se ptám spíš na ten současný stav. Jestli je akcentovaná potřeba dalšího sociálního pedagoga...**

Já si myslím že je to určitě zvládnutý tak, jak to je, ale jakoby pokud by byla možnost mít tady dalšího sociálního pedagoga, tak si myslím že pan ředitel se tomu určitě bránit nebude.

**Jaké jsou přínosy vás jako sociálního pedagoga na této škole?**

Když to vezmu hodně obecně, přijde mi, že, jak bych to řekla... Vedení nemá takové povinnosti, nemusí tolik chodit k těm výchovným komisním. K těm situacím, které se odehrávají. Že se to snažíme řešit vlastně na bázi sdílení v rámci toho daného pracoviště a když je to něco vážného, tak to jde výš. Takže já jsem vlastně takový ten mezistupeň, než

se to řeší u pana ředitele. Tak to je jedna věc. Vlastně nedostává se k němu tolik věcí, které jdou vyřešit na místě. Pro děti jaký by to mohlo mít přínos určitě. Myslím si že, já nechci se teda nějak chvástat, ale myslím si že děti mě mají rády. Že před nimi jsem vlastně jako docela pozitivní postava, že ke mně třeba inklinují když máme tady ty třídnické hodiny a nemají problém na chodbě si mě odchytnout a svěřit se mi. To znamená, že vytvářím tam možná takový menší faktor bezpečného prostředí. Když se něco děje, tak je tam víc lidí. Je tam výchovná poradkyně, je tam asistent pedagoga a teď jsem tam taky já, takže možná nějaká záchranná síť i pro ně a hlavně se s nimi pracuje preventivně. Takže neustále se bavíme o těch problémech, neustále rozebíráme, kam se mohou obrátit. To znamená nějaké ty strategie toho chování občas. Takže nabírají nějaký ty správný vzorce chování, což je jakoby přínos pro děti.

### **Vidíš v té své práci nějaký přínos pro ostatní učitelský sbor?**

Já to můžu říct teda za první stupeň, za druhý vůbec nevím. Já ty učitelky, který tam mám, tak vnímám, že mě berou jako takovou záchrannou síť, protože ono to jednání s těmi rodičema není vždycky úplně jednoduchý. Někdy tam přijdou a řeknou: „Pojďme se bavit o tom, co můžeme poskytnout tomu dítěti, co s tím můžeme dělat,“ Ale většinou to jednání je takový, že „vy jste hrozná, vy jste udělala tohle to“, takže já tam funguju jako takový ten mediátor. Snažím se uklidňovat konverzace, snažím se nějakým směrem zasahovat do toho a jsem tam prostě pro ně, jakoby jak pro toho rodiče, tak zároveň prostě jako mediátor. Takže si myslím, že jim to pomáhá. Že taky cítí, že na to nejsou sami. Že za nima někdo stojí.

### **Máte nějaký dopad konkrétně na vztahy v tom školním prostředí?**

Já budu pořád XXX (jméno respondentky) na prvním stupni. Já si myslím, že záleží na tom, který sociální pedagog tam nastoupí. Kdyby tam přišel někdo cizí z cizího prostředí, tak to vypadá jinak, ale já jsem tam chodila do školy, ty lidi znám. Já jsem tady asi tři nebo čtyři roky. Začínala jsem jako asistent a teprve až potom se na mě předaly ty úkoly. Ale já a ty děti mě přijímaly a neřekla bych že to mělo nějaký negativní dopady. A myslím, že to jako nějakou postupnou adaptací. Nevím, jak by reagovaly, jak by se to vztahově změnilo, kdyby tam byl někdo jiný. Takže já už jsem vlastně ty lidi znala, tak jsem neměla vůbec žádný problém s nimi hovořit otevřeně a vztahy žádné negativní tady nevnímám.



### **A pozitivní?**

Díky svojí práci jsem tady první rok, ale vnímám, že kolikrát ty učitelky, když jdeme na nějaké jednání, tak za mnou přijdou a děkují, jsou rády, že jsme tady společně. Že jsem udělala třeba dobrou poznámku, že jsme na sebe dobře navazovaly, že spolupracujeme, že se scházíme. Naopak si myslím, že u těch třídnických hodin jsou fakt vděční, protože já jsem ten, kdo dělá tu hodinu a nestíhám pozorovat ty děti, ale oni si můžou sednout dozadu a koukat jak se ty děti při té hře třeba chovají. Takže oni si můžou zároveň to pedagogický prostředí taky zmapovat. Já myslím že to spolupráce výborná.

### **No a ty vztahy směrem k dětem? Pozoruješ nějaký dopad?**

Já si myslím, že vůbec si neuvědomují, že jsem nějaký jiný prvek, než ta učitelka. Já si myslím, že ty prvňáci druháci to nijak nevnímají. Prostě si myslí, že jsem učitelka, která občas si s nimi popovídá o problémech a snaží se je řešit. Ale čím víc vysvětlujeme... Já každou třídnickou hodinu začínám tím, že vysvětluji kdo jsem a co dělám sociální pedagog. Pojďme si říct, co bych asi měla dělat, jak si to představuješ... Takže si myslím že to pozitivní dopad má. Záleží ale na tom, jestli řešíme výchovný problém. Máme třeba jednoho kluka, u kterého tam řešíme výchovný problém. On je v první třídě a hrozí mu, že bude mít dvojku z chování, tak tam asi úplně pozitivní náhled nebude. Ale když se snažíme věci řešit preventivně, nebo se mu snažíme pomoci, tak si myslím že tam není nějaký problém. Záleží na situaci, že.

### **Co to může být za konkrétní věci? Nechci vědět úplně přesně konkrétní lidi, ale spíš co za situace se tam řeší.**

Tak v první třídě máme krádeže, v další první třídě máme něco ne úplně jako šikana, ale je to holčička s problémama, který se táhnou úplně z raného dětství. Neřešilo se to, zakrňelo to, ale teď se to řeší. A probouzí se to teďka. Řeší si to agresí, úzkostma neustále jakoby je stažená, nebo jde do agrese. Pak fackuje nějaký děti celej školní rok, tak tam už to nevnímají nějak moc jako pozitivně, tak na to reagují. Takže zrovna tam to od září řešíme. Každý měsíc něco

### **A ten dopad je, že se tohle lepší?**

Já můžu mluvit za školu. Myslím si že je to správně, že ten sociální pedagog tady je, protože kolikrát to jednání s těma rodičema je hrozně vyostřený a občas je potřeba právě nějaký ten mediátor, který to tak jako usměrní, tu komunikaci. Nicméně já nemůžu za to, že se to lepší z hlediska rodinného prostředí. V 70% bývá prostě problém doma. Není příprava, není vychovaný to dítě, nemá prostě správný vzorec toho chování, není socializované a tohle my už nevylepšíme. Co se děje doma, to už prostě neovlivním. My můžeme pracovat v rámci té školy dopoledne, ale co se děje doma, to už neovlivníme. To už je sociálka potom. Což my vlastně do té sociálky taky spadáme. My máme aprobace jako sociální pracovník, ale děláme v pedagogické sféře.

### **V čem vidíš tu svoji pozici sociálního pedagoga jako jedinečnou?**

Mám pocit, že teď budu vychvalovat svoji osobu, ale to nechci. Já mám pocit že pozice těch výchovných poradců tak nějak zůstaly jako v nějakém minulém režimu. Přijde mi, že třeba na střední škole jsme měli výchovného poradce, kterého... Já bych se radši podělala strachy, než abych k němu šla. Takže zvolej třeba nesprávný lidi. A všem je moje pozice jedinečná... Nevím jestli je to mojí osobou, ale mám prostě chtíč jít do té třídy, být v té třídě s dítětem řešit s ním ten problém, pomoci mu, poradit mu. A mám na to ten čas, protože mám na to půl úvazku. Kolem mě třeba ostatní, které jsou výchovný poradce na to mají méně hodin. To znamená - nemají šanci jít do hodin, nemají tolik šanci komunikovat, tak jak by třeba chtěli. Já mám na to 15 hodin myslím a kdykoliv si řeknu, učitelce, tak můžu jít za tím dítětem do hodiny a řešit to. Tím pádem má čas se tomu dítěti věnovat. Tím pádem je možnost si vzájemně s tím dítětem budovat důvěru, rozvíjí se pozitivní vztah a můžeme se věnovat nějakým věcem. Myslím, že v tom je ta jedinečnost toho sociálního pedagoga. Kdyby bylo na mně, já bych to klidně dělala na celý úvazek.

### **Spolupracuje s někým mimo pracovníky této školy? Zkrátka třetí osoba...**

Určitě, samozřejmě rodiče. Ale stalo se... Měli jsme taky problém – holčička docházela na terapii, takže jsme se spojili s terapeutkou. Měli jsme schůzku aby jsme věděli. Viděli jsme její chování ve škole, neviděli jsme co prožívá. Ona nám dokázala vysvětlit ty její stavy, takže jsme měli několik schůzek s terapeutkou. Spolupracuju s psychologem, psychiatrem, občas přijde psychiatrická zpráva. Když rodina potřebuje konkrétní pomoc, tak odkazuju na další subjekty, vyhledám další subjekty, komunikuji.

Ted' jsem komunikovala s XXX (terapeutické centrum). Taký – u toho jsem zrovna nebyla, ale měla jsem být - Policie České republiky, odbor sociální péče, veškerý tyhle subjekty, se kterými musíme komunikovat.

**A co třeba školy v přírodě, adaptační kurzy... Tam s někým spolupracuješ?  
Myslím jako subdodávky apod.**

Školy v přírodě jdou mimo mě, ale co mi přišlo škoda, letos to jde mimo mě a to mě mrzí, ale myslím si že to byl celý první stupeň, který šel do nízkoprahového zařízení se podívat. Byli tady ve XXX, to je tady v areálu nemocnice. Tam jim ukazovali, co se tam dělá, jak tam tráví čas, jaký mají režim a dokonce mi říkali, že dvě nebo tři děti tam začali chodit. Takže tímhle způsobem spolupracujeme.

**A ty jsi v přímém kontaktu s těmi pracovníky:**

Ne, ne. To mě trochu mrzí, že mě se většinou něco dostane až když je problém. Já nemám žádnou pozitivní zpětnou vazbu, že by třeba (děti) došly a řekly: „Paní učitelko, tohle to mě pomohlo, že jste mi řekla třeba tohle.“ Takže ke mně se dostane když to to dítě udělá průšvih a je potřeba to řešit, nebo když vidíme, že to dítě jde do nějakého špatného prožívání, má to vliv na výuku, tak se ke mně dostane tohle. Takže mně přijde, že jsem hodně zavalená negativními zprávami. Ale o tom to asi je, řešit ty problémy i něco preventivního. Z toho mám radost, když mi řeknou: „Jo, to bylo dobrý, bavila mě hodina.“ Ale spíš se ke mně dostane, když je nějaký problém.

**Jasně, no. Tak vděk od dětí se dostaví tak za 10 let, jestli vůbec...**

No ale ono i od těch dospělých. Minule jsem tady měla například maminku, která říkala: „Vy jste sociální pedagožka? Tak to jsem vůbec nevěděla.“ A už jsme u nich měli třeba pět třídnických hodin, takže tam je zase vidět, že absolutně nefunguje komunikace asi mezi dcerou a matkou. Co bylo ve škole... Nebo jako třeba to asi vůbec nezajímá dceru, ale když jsem tu hodinu vedla, tak jsem byla pojmenovaná jako sociální pedagog. Buď to bylo o nezájmu nebo to špatně interpretovala, nevím. Byla to třetí třída, ale ona tvrdí, že neví, že jsem tady výchovný poradce (přechnutí – sociální pedagog). Ačkoli je to na stránkách školy.

### **A myslíš, že je to v globálu, nebo šlo o ojedinělý případ?**

Ne, to jsou konkrétní případy, si myslím. Ale široká veřejnost nemá pojem o tom, co to je sociální pedagog, ale spíš mě škatulkují do té škatulky výchovného poradce. Ale vědí, co je výchovný poradce. Ale myslím si že většina rodičů ví, že tak nějak funguje.

### **Máš něco k doplnění, co si myslíš že by tady mělo zaznít?**

Musím poděkovat panu řediteli, protože měl snahu, chtěl tuhle pozici založit, přijal mě do té pozice ačkoliv jsem vlastně byla čerstvý absolvent. Já jsem přišla ze státnic rovnou sem, nebo možná jsem státnicovala a chodila do práce. Bylo to takové, že dovolil aby vznikla tahle pozice. A myslím si, že je to naprosto... Pro mě je to naplňující práce. Já jsem se opravdu na té Karlovce úplně našla a pro mě to studium bylo krásné a psaní té práce, když jsem teďko oprašovala svojí diplomku, tak jsem viděla, jak jsem se mohla zabývat různými věcmi, kterými teď už nemůžu. Ale jak říkám, je super že ta pozice je. Mohlo by klidně víc být hodin na toho sociálního pedagoga. Myslím si, že je potřeba se o to zajímat dál. O ten obor dál. Ne že jen vystuduji sociálního pedagoga a tím to pro mě hasne. Někdo to tak třeba má, ale já chodím ročně na tři čtyři školení. Byla jsem i na kongresu výchovných poradců. Je to strašně zajímavé když má člověk šanci dostat se zase do prostředí trošku akademického a zase si trošku něco uložit nového do té hlavy. A myslím si, že ta pozice toho sociálního pedagoga je potřeba a myslím si, že sociální pedagog by měl být zaveden jako pedagogický pracovník. Měl by být součástí školy.